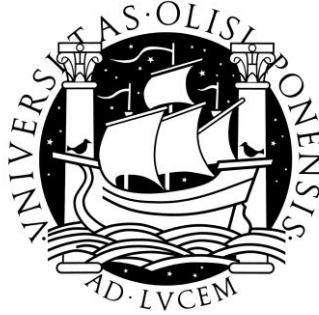


**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA

– REGULAÇÃO DE CONFORMIDADE E REGULAÇÃO DE EMANCIPAÇÃO –

Graça Maria Jegundo Simões

TESE DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL

Orientada pelo Professor Doutor Natércio Afonso

Novembro de 2010



Agradecimentos

Ao meu pai

o mais presente

e o mais ausente



Ao Professor Natércio

generosamente

presente

sempre



*A todos os interlocutores nesta viagem,
pelo generoso empréstimo das suas ideias e palavras,
agora devolvidas com todo o respeito e reconhecimento.*

Resumo

Esta tese é o produto de uma investigação naturalista, realizada em três escolas secundárias públicas de uma mesma cidade, focalizada nas suas práticas de avaliação interna, procurando compreender a sua relação com a regulação social da educação, numa perspectiva construtivista da análise das políticas públicas, que considera tanto o contexto da sua formulação como o da sua execução.

A metodologia assentou num dispositivo de entrevistas colectivas, correspondentes a supostos núcleos de regulação de cada escola, envolvendo docentes, alunos, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa; aos Presidentes dos Conselhos Executivos foram também feitas entrevistas, mas individualmente. A natureza qualitativa e a feição etnográfica foram ainda vincadas pela opção analítica e interpretativa de pôr em diálogo directo e transparente as palavras dos actores entrevistados e as da investigadora, o que se consuma e revela na apresentação em colunas do estudo empírico.

Estando as práticas de avaliação associadas a referenciais pós-burocráticos, de regulação pelos resultados e com uma gramática muito neo-liberal centrada na racionalização económica, mas atravessadas por dilemas mais gerais da reconfiguração do Estado, entre a regulação transnacional e a regulação local, procurámos analisar como se resolvem estes dilemas na acção concreta das escolas, ou seja, como combinam elas a regulação vertical com a regulação horizontal e as pressões de controlo com os impulsos autonómicos.

A sustentação teórica fez-se então a partir da análise das políticas públicas, ou da acção pública, mas cruzada com a análise organizacional, numa rede pluri-paradigmática discreta, da qual se destacam os seguintes eixos conceptuais: a escola no centro da acção pública; a avaliação como instrumento de regulação cruzada; a auto-avaliação como estratégia de emancipação; as competências colectivas como construções operacionais de emergência.

Os resultados não sustentam qualquer tese geral e generalizável, nem alimentam qualquer desejo de conhecimento instrumental, mas sustentam lições e reflexões emancipatórias, no sentido de produção de argumentos críticos que revelam avessos, mas que também fundamentam a abertura do campo de escolhas, a partir das possibilidades inerentes e emergentes nas escolas, como efectivos centros de acção pública.

A auto-avaliação não se configura ainda como estratégia verdadeiramente interpelativa das práticas, emergindo num quadro global de exterioridade, entre o referencial burocrático sedimentado e o referencial tecnocrático circulante, mas ao mesmo tempo surge protegida dos seus fundamentalismos, em processos brandos de apropriação pelas escolas, que dão conta do seu natural impulso autonómico.

As possibilidades lêem-se no cruzamento deste impulso autonómico mais do que comprovado, com o também natural impulso de defesa em contextos agressivos, como o que tem sido experienciado pelos docentes e pela escola pública. As possibilidades entrelêem-se ainda na trama de competências colectivas que se podem activar em torno dos processos de auto-avaliação, tecendo a escola como verdadeiro espaço público.

Abstract

This thesis is the product of a naturalistic research, conducted in three public secondary schools of a same city, focused on their practice of internal evaluation, seeking to understand their relationship with the social regulation of education, in a constructivist perspective of the analysis of public policies, which considers both the context of its formulation as that of its implementation.

The methodology was based on the setup of group interviews, representing the supposed core of regulation of each school, involving teachers, pupils, parents and carers of education; the Chairmen of the Executive Councils were also interviewed, but individually. The qualitative nature and the ethnographic feature were yet honed by the analytical and interpretive option of calling in direct and transparent dialog, the words of the interviewees and the researcher, which is consummated and revealed in the presentation into columns of the empirical study.

As the evaluation practices are associated with result-regulated post-bureaucratic referentials, with a very neo-liberal grammar focused on economic rationalization, but crossed by more general dilemmas of the reconfiguration of the state, between the transnational regulation and local regulation, we tried to analyze how to resolve these dilemmas in the concrete action of schools, or how they combine the vertical adjustment with the horizontal adjustment and the control pressures with the autonomic impulses.

The theoretical support was then made from the analysis of public policies or public action, but crossed with the organizational analysis, in a discrete multi-paradigmatic network, from which we highlight the following conceptual axes: the school in the center of the public action; the evaluation as a tool for crossed regulation; the self-evaluation as a strategy for emancipation; collective skills as emergency construction operations.

The results do not sustain any general and generalizable thesis, nor they entertain any desire for instrumental knowledge, but they sustain emancipatory reflections and lessons in order to produce critical arguments that reveal averses, but also support the opening of the field of choices, from the emerging and inherent opportunities in schools, as effective centers of public action.

Self-evaluation is not yet configured as a strategy truly challenging of practices in schools, emerging in a global sense of exteriority between the sedimented bureaucratic referential and the circulative technocratic referential, but at the same time arises protected from their fundamentalisms, in processes that shows the natural autonomic impulse of schools.

The possibilities are read at the intersection of this more than proven autonomic impulse, with the also natural impulse of defense in aggressive contexts, such as the one that has been experienced by teachers and the public school. The possibilities are still intermingled in the net of collective skills that can be activated around the self-evaluation processes, weaving the school as a true public space.

Résumé

Cette thèse est le produit d'une recherche naturaliste focalisée sur les pratiques d'évaluation interne des trois écoles secondaires publiques d'une ville. Dans une perspective constructiviste de l'analyse des politiques publiques qui considère aussi bien le contexte de leur formulation que celui de leur mise en œuvre, nous avons cherché à comprendre son rapport avec la régulation sociale de l'éducation.

La méthodologie a inclus un dispositif d'entretiens collectifs aux présupposés noyaux de régulation de chaque école, qui se compose de professeurs, d'élèves, de parents et de fonctionnaires ; les Présidents des conseils exécutifs furent aussi interviewés, individuellement. Le caractère qualitatif et la touche ethnographique ont aussi été influencés par l'option analytique et interprétative de mettre en dialogue direct et transparent les mots des acteurs interviewés et de la chercheuse, ce qui s'est réalisé et est présenté dans la mise en colonnes de l'étude empirique.

Les pratiques d'évaluation associées à des référentiels post bureaucratiques, dont la régulation est faite par les résultats et avec une grammaire très néolibérale centrée sur la rationalisation économique, mais qu'elles sont traversées par des dilemmes plus généraux liés à la reconfiguration de l'État situés entre la régulation transnationale et la régulation locale. C'est pourquoi, nous avons cherché à analyser comment se résolvent ces dilemmes dans l'action concrète des écoles, c'est à dire, comment l'action combine la régulation verticale avec la régulation horizontale et comment l'action combine les pressions de contrôle avec les impulsions d'autonomie.

Le support théorique à été fait à partir de l'analyse des politiques publiques, ou de l'action publique, croisée avec l'analyse organisationnelle, dans un réseau pluri-paradigmatique discret, d'où sortent les axes conceptuels suivants: l'école au centre de l'action publique; l'évaluation comme instrument de régulation croisée; l'auto-évaluation comme stratégie d'émancipation; et les compétences collectives comme constructions opérationnelles d'émergence.

Les résultats n'aboutissent pas à une thèse générale ni généralisable, et ne nourrissent pas un quelconque désir de connaissance instrumentale. Ils apportent des leçons et des réflexions émancipatoires, dans le sens de la production d'arguments critiques qui révèlent ce qui dans l'ombre, mais aussi qui explicitent l'ouverture du champs de choix à partir de possibilités qui émanent des écoles, centres effectifs de l'action publique.

L'auto-évaluation ne se configure pas encore comme une stratégie vraiment interprétative des pratiques, émergeant dans un cadre global d'extériorité, entre le référentiel bureaucratique sédimenté et le référentiel technocratique circulant, mais par ailleurs, elle surgit protégée de ses fondamentalismes, dans des processus doux d'appropriation par les écoles, qui rendent compte de son impulsion autonome naturelle.

Les possibilités se lisent dans le croisement de cette impulsion autonome qui est absolument confirmée, avec l'impulsion, elle aussi naturelle, de défense en contextes agressifs, comme celle qui fut expérimentée par les professeurs et par l'école publique. Les possibilités peuvent aussi être entrevues dans la trame de compétences collectives qui peuvent être activées, tissant l'école comme un véritable espace publique.

ÍNDICE

Preâmbulo:	Aproximação à investigadora e à investigação	13
1ª Parte	Sustentação teórica e epistemológica	15
1.	O Estado em reconfiguração e a governança da educação	15
1.1.	Entre o global e o local: construção social e construção cognitiva	15
1.2.	Análise das políticas públicas e desconstruções heurísticas centrais	20
2.	A avaliação das escolas e a instrumentação da acção pública em educação	25
2.1.	Avaliação, conhecimento e política	25
2.2.	Qualidade, eficácia e melhoria	27
2.3.	Autonomia, avaliação e regulação	35
2.4.	Auto-avaliação, aprendizagem e lideranças	43
3.	A avaliação das escolas em Portugal	55
3.1.	Trilhos político-administrativos	55
3.2.	Avaliação externa: estabilidade e compromissos	59
3.3.	Avaliação interna: diversidade e incerteza	69
3.4.	Impasses e desafios	72
4.	A avaliação das escolas e a instrumentação conceptual e epistemológica da investigação	74
4.1.	A escola no centro da acção pública	74
4.2.	A avaliação como instrumento de regulação cruzada	78
4.3.	A auto-avaliação como estratégia de emancipação	81
4.4.	O conhecimento relativo num absoluto edificante	84
2ª Parte	Explicitação do trabalho empírico e metodologia da investigação	91
1.	Apresentação do dispositivo global de investigação	91
2.	O feliz acaso dos “casos” - encontro com as escolas anfitriãs	94
3.	O perfil das escolas anfitriãs	95
3.1.	Atena	95
3.2.	Hefesto	96
3.3.	Sísifo	97
4.	A investigação dentro da investigação - trajecto da viagem naturalista e etnográfica	98
5.	As entrevistas no coração da investigação – o diálogo como heurística	104
5.1.	As perguntas	105
5.2.	Os entrevistados	107
5.3.	O tratamento de dados e a análise de conteúdo	110

5.4. A interpretação e a escrita	113
6. “Três Meninas” – uma visita virtual e exploratória	117
3ª Parte Trabalho empírico	125
Secção A - ATENA	127
I Contexto	127
1. O que se diz de nós – a imagem externa	127
2. O que nos distingue e caracteriza – a imagem interna	132
3. Como nos temos regulado	136
3.1. Práticas de avaliação interna	136
3.2. Rede de comunicação e participação	140
3.3. Gestão e liderança	145
II Política de auto-avaliação	149
1. Como tudo começou	149
2. Como tudo se desenrolou	152
2.1. A equipa e a legitimação do processo	152
2.2. O dispositivo e o impacto	156
2.3. Os resultados e a divulgação	161
3. Como tudo não acabou - efeitos e possibilidades	163
III Síntese interpelativa	167
Secção B- HEFESTO	171
I Contexto	171
1. O que se diz de nós – a imagem externa	171
2. O que nos distingue e caracteriza – a imagem interna	175
3. Como nos temos regulado	181
3.1. Práticas de avaliação interna	181
3.2. Rede de comunicação e participação	184
3.3. Gestão e liderança	189
II Política de auto-avaliação	193
1. Como tudo começou	193
2. Como tudo se desenrolou	195
2.1. A equipa e a legitimação do processo	195
2.2. O dispositivo e o impacto	198
2.3. Os resultados e a divulgação	203
3. Como tudo não acabou: efeitos e possibilidades	205
III Síntese interpelativa	209

Secção C- SÍSIFO	213
I Contexto	213
1. O que se diz de nós – a imagem externa	213
2. O que nos distingue e caracteriza – a imagem interna	216
3. Como nos temos regulado	220
3.1. Práticas de avaliação interna	220
3.2. Rede de comunicação e participação	223
3.3. Gestão e liderança	226
II Política de auto-avaliação	231
1. Como tudo começou	231
2. Como tudo se desenrolou	234
2.1. A Equipa e a legitimação do processo	234
2.2. O dispositivo e o impacto	237
2.3. Os resultados e a divulgação	242
3. Como tudo não acabou: efeitos e possibilidades	247
III Síntese interpelativa	251
4ª Parte Discussão final	255
1. Aproximação às questões de pesquisa	255
1.1. Que mudanças se percebem e se vivem nas escolas públicas na sequência da introdução de processos formais e institucionalizados de auto-avaliação?	255
1.2. Em que medida e de que forma a auto-avaliação serve de instrumento a uma regulação horizontal e autónoma da organização escolar?	261
1.3. Que condições favorecem uma regulação mais conformista ou uma regulação mais emancipatória?	267
2. Distanciamento comprometido – as possibilidades convenientes	273
Bibliografia	281
Anexos	
M1 – Proposta de investigação	311
M2 – A árvore das perguntas	313
M3 – Guiões das entrevistas colectivas	314
M4 – Mapa de entrevistas	318
M5 – Extracto de entrevista com leitura flutuante e resumo	320
M6 – Categorias de análise I	322
M7 – Exemplo de aplicação da categorização e codificação	323
M8 – Exemplo de “gaveta” ou ficheiro de categoria	324
M9 – Categorias de análise II	325
M10 – Exemplo de ficheiro de categoria II	326
CD ROM	
Entrevistas transcritas e categorizadas.....	Interior da contra-capa

Preâmbulo

Aproximação à investigadora e à investigação

Este projecto de investigação em Auto-Avaliação das Organizações Escolares resulta do cruzamento de duas forças até agora estruturantes do próprio projecto de vida: o gosto pela educação e uma postura empreendedora na escola; o gosto pelo saber e uma postura reflexiva e crítica. Este comprometimento com a acção e com a investigação explicam a natureza do projecto, bem como os seus objectivos, ou a sua pretensão de se converter num contributo tanto científico como pragmático.

A escolha do tema ou campo de estudo resultou primeiro de uma necessidade emergente da prática, embora com raízes num outro encontro prévio com a investigação¹. Mas a sua formulação como objecto de estudo aconteceu no seio da problemática proposta pelo Curso de Formação Avançada – Conhecimento, Decisão Política e Acção Pública em Educação -, no qual o nosso tema parecia ter entrada directa. Ainda que com todas as desocultações teóricas e desvios de um posicionamento mais racionalista, continuamos a crer no ideal desta trilogia e nas possibilidades de emancipação que encerra, no sentido de produção de soluções alternativas, socialmente mais justas e humanamente mais libertadoras. A auto-avaliação, também numa construção ideal, traduzirá este cruzamento – produz conhecimento, esclarece a decisão e sustenta a acção. Até que ponto e com que desencantos, são as margens de incerteza que nos obrigam a estar atentos e que nos levaram a empreender a investigação.

O cruzamento da pessoa prática com a pessoa da investigadora é também determinante na postura teórica e metodológica. O campo de acção é o único que tem sentido como campo de investigação. Assim, ainda que a problematização em análise das políticas de educação nos obrigue a perspectivar o todo dessas políticas, que extravasa hoje o domínio nacional, o nosso olhar quer centrar-se nos locais da sua aplicação, porque sente e pensa que é lá que elas adquirem sentidos e formas que convém compreender e interpretar. Daí a nossa opção por uma abordagem mais organizacional, embora com a preocupação de descolagem do sentido estritamente estratégico a que muitas vezes é associada, fazendo entrar outros eixos de análise das políticas públicas, como as ideias e as instituições.

O trabalho que se apresenta divide-se nas clássicas quatro partes – sustentação teórica (I parte), explicitação metodológica (II parte), trabalho empírico (III parte) e discussão final (IV parte).

Na primeira parte, começamos por desenvolver a problemática das políticas públicas no quadro global da reconfiguração do Estado, entre as pressões de globalização e de descentralização, destacando o caso da educação e o papel da avaliação. Esta é depois abordada de diversos ângulos, mas já focalizada no âmbito específico da avaliação organizacional das escolas, nomeadamente no aspecto da auto-avaliação. Fazemos depois um mapeamento político administrativo desta política ao nível nacional e analisamos os seus principais aspectos, do ponto de vista da nossa problematização.

¹ Na sequência da investigação naturalista desenvolvida no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, o Agrupamento objecto de estudo e no qual se trabalhava propôs-nos a orientação de uma Oficina de Formação para a construção de um dispositivo de auto-avaliação, no sentido de responder às preocupações reveladas ou sugeridas pelo estudo efectuado. A partir dessa orientaram-se outras Oficinas em outras escolas.

Terminamos esta primeira parte com a explicitação epistemológica e conceptual de onde partimos e que atravessa todo o olhar investigativo.

A segunda parte pretende ser um guião, o mais detalhado possível, de todo o trabalho produzido, evidenciando a sua feição etnográfica, mas também o trabalho solitário de desconstrução e construção analítica e interpretativa. Sendo este trabalho absolutamente qualitativo, esta parte pretende também contribuir para a sua validação, fornecendo todos os instrumentos e trilhos metodológicos percorridos, incluindo a própria reflexividade sempre presente no tomar de decisões. Esta parte inclui ainda dez anexos metodológicos exemplificativos, incluídos no final, que devem ser lidos em paralelo. A totalidade das entrevistas transcritas é apresentada num anexo em suporte informático. Esta parte termina com um ensaio do formato menos clássico escolhido para a apresentação escrita da análise e interpretação, depois de clarificada e sustentada esta opção.

A terceira parte é apresentada com três secções, uma para cada escola estudada, mas seguindo todas exactamente a mesma estrutura. Esta emerge da categorização construída e reflecte os três eixos de análise que atravessam a pesquisa e que podemos simplificar no “antes, durante e depois” do “novo” processo de avaliação interna. Cada uma termina com uma síntese interpelativa, em que se “puxam” os aspectos mais destacados na análise, juntando um questionamento mais directo.

Na quarta parte optámos por recuperar as questões de pesquisa, tal como as havíamos formulado no início, procurando responder-lhes, mas também mostrando a distância conseguida com a caminhada e o desajuste epistemológico que algumas revelam. Terminamos com um distanciamento auto-crítico e comprometido em que se reflecte sobre os resultados alcançados e sobre os limites da investigação, fechando com as possibilidades convenientes, mas também “respiradas” do material empírico, que modelam e concretizam uma “tese”, insinuada desde o início da problematização, sobre a relação entre a avaliação interna (e especificamente a auto-avaliação) e a regulação de emancipação das escolas, oposta a uma regulação de conformidade, ou seja, uma regulação efectivamente equilibrante da segurança do controlo e da riqueza criativa do risco.

I Parte – Sustentação teórica e epistemológica

1. O Estado em reconfiguração e a governança da educação

1.1. Entre o global e o local: construção social e construção cognitiva

A questão da avaliação das escolas, tanto de um ponto de vista pragmático como teórico, estará presa nas encruzilhadas gerais das políticas públicas actuais, em que se reconfigura um novo Estado, uma nova cidadania e, possivelmente, uma nova humanidade. Os dilemas da descentralização e da autonomia, em tensão com os desafios da comunidade europeia e da globalização, levarão ao desenhar de um paradigma de governança em todos os níveis de decisão política, definida por Jessop (2003:1) como a “arte complexa de conduzir múltiplas agências, instituições e sistemas, que são simultaneamente autónomos uns dos outros e estruturalmente agregados através de diversas formas de interdependência”. Este conceito de governança pretende dar conta de uma nova forma de fazer e analisar as políticas, opondo-se de certa forma ao conceito de governo para salientar o modo não hierárquico de governar, em que muitos e diversos actores não estatais participam na formulação e implementação das políticas públicas. O acento na questão da coordenação dos actores, dos grupos sociais e das instituições (Le Galès, 2004) não esconde o sentido económico que terá estado na origem do conceito em termos científicos – a “corporate governance” - e que o acompanha na ênfase percebida na eficácia (Delvaux, 2007:76). A sua popularidade e intenso uso no âmbito da União Europeia mostram o seu potencial de instrumentalização ao serviço de uma perspectiva neo-liberal, transmitindo a ideia de uma mudança radical do Estado e da política e “fabricando receitas tão absurdas como ilusórias” (Le Galès, 2004:248). Sendo um conceito limitado em termos científicos, por nada acrescentar em termos de compreensão das políticas públicas, não deixa de ser operacional na descrição de um paradigma, desde que considerados os limites e avessos do que pretende traduzir, como o eufemizar dos conflitos ou o mascarar das relações de poder (Delvaux, 2007:76).

Assim, esta governança exige que “os parceiros sociais se comprometam com uma auto-regulação da conduta, em nome de um projecto social”, funcionando o Estado como um parceiro entre outros, legitimando-se na sua capacidade de “persuasão moral” e de “mediação da inteligência colectiva” (Jessop, 2003: 12-13). Será o “Estado propulsivo” ou mediador, árbitro e animador, que opta por uma instrumentação aparentemente menos dirigista e controladora, procurando instrumentos mais comunicacionais, informativos e persuasivos (Lascoumes; Le Galès, 2004). “Contingente”, “imprevisível”, “provisório”, “incompleto” são qualificações deste “mundo”, mas que mesmo assim poderá ser compreendido e vivido a partir de uma “certa estabilização de uma visão comum” e de “um sistema de meta-governança que clarifique as chaves do jogo” (Jessop, 2003:16). A regulação social passaria então a fazer-se antes e depois dos processos – através dos referenciais comuns com as duas funções de “construir sentidos e de construir compromissos”(Muller, 2003); através dos resultados e da conformidade com padrões pré-estabelecidos, ou referenciais, aqui num sentido mais operatório de instrumento de medida (Figari, 1996:57).

É neste contexto que poderão ler-se as tendências “contaminadoras” e “convergentes” das políticas públicas na União Europeia (Afonso, N., 2003), nomeadamente da educação. Num estudo

comparativo da evolução da regulação da educação em cinco países europeus², constatou-se “uma tendência dominante para o reforço de novos modos de controlo e de responsabilização das escolas” – “a retracção do papel do Estado central” e uma “tendência crescente para a valorização de estratégias de regulação viradas para a responsabilização pelos resultados”, com o reforço da avaliação externa e da sua publicitação, e com um maior controlo social da escola traduzida numa certa liberalização dos fluxos escolares (Afonso, N., 2003:76). Mas é neste contexto também que se devem convocar algumas das problemáticas que ele arrasta: a construção e disseminação dos referenciais neo-liberais e a educação como um negócio regulado pela “mão invisível do mercado” (Soleaux, G., 2005), com as escolas a entrarem no jogo do “marketing” e da “quase concorrência”; a sobrevalorização do aspecto gestor aos aspectos pedagógico e social nas dinâmicas internas da escola – “os terrores da performatividade” (Ball, 2002); a concentração nos aspectos mais “básicos” e mensuráveis do currículo, num “reducionismo” tanto intelectual como moral (Wrigley, 2004); o crescente individualismo, com a lógica da igualdade a ser desvalorizada pela lógica da equidade e da liberdade (Van Zanten, 2004a) e a inserção de uma “moralidade utilitária” na prática educacional (Ball, 2004); a avaliação como um instrumento da tecnologia política da performatividade (ibid).

No entanto, a temperar este “mimetismo institucional”, afinal já secular na Europa (Van Haecht, 1998), ou esta teoria da “externalização”, aplicando-a ao “conhecimento educacional”, tido como um dos instrumentos de regulação da decisão política numa perspectiva racionalista, Schriewer (2001) concluiu não ser este um processo único nem contínuo ou evolutivo, identificando “auto-referenciais” culturais contextuais que a contrariam, fazendo emergir mudanças específicas e contrastadas entre as regiões, através de “diferentes visões da internacionalidade”. Estas “externalizações implicam uma interpretação avaliativa dos dados (...) visando a extracção de argumentos que sejam relevantes para as políticas e práticas educativas” (ibid:17). Também as conclusões de Joaquim de Azevedo (1999:650), num estudo comparativo de nove países europeus nos anos noventa, “sustentam que a perspectiva teórica do sistema educativo mundial convive e integra a contribuição teórica da “coerência societal”, uma vez que a incorporação da diversidade local e nacional e os diferentes modos de reinterpretação nacionais e locais não invalida o facto de que nenhuma instituição educativa local, mesmo na sua diferença, deixe de ser uma instituição que é influenciada pelos padrões educacionais do sistema educativo mundial “.

Outro estudo vem reiterar que no campo das políticas nacionais o “hibridismo e a complexificação parecem ser as tendências dominantes” (Afonso, N., 2003), seja pelos referidos contextos culturais, seja pela “falta de coerência entre as orientações transnacionais, a polifonia de conceitos ou o uso retórico, dando origem a reinterpretações sucessivas” (Van Zanten, 2004: 62), seja pela natureza intrínseca da educação, “o espaço no qual a identidade nacional é construída” (Nóvoa, 2000) e “chave das condições extra-económicas da acumulação de capital e da coesão social” (Patramanos, 2002). Poderemos assim questionar com João Barroso (2003:43) “até que ponto, em educação, a progressiva “internacionalização das políticas não esconde uma crescente internalização das práticas”. Para responder à questão será necessário, seguindo a reflexão do mesmo autor, proceder à “identificação e descrição das diversas instâncias de regulação (...), bem como dos processos utilizados e dos seus efeitos no funcionamento local e global do sistema” (ibid: 42). Mais

² Projecto REGULEDUCNETWORK – Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison (2001-2004). Coordenação geral de Christian Maroy e coordenação portuguesa de João Barroso, FPCE-UL. Financiado pela Comissão Europeia. Relatórios finais em <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>

recentemente, num outro projecto financiado pela União Europeia³, reitera-se a ideia da mudança geral no sentido da racionalização, do prestar contas e da governança, nuns países de uma forma mais radical e estrutural e noutros através de um nível maior de aceleração dos processos já em curso. No entanto, parece ser clara uma dissociação entre a retórica “pós-burocrática” inscrita nos documentos e as representações, preocupações ou estratégias reais dos actores de base, por exemplo no que respeita à designada “europeização” (Kosa et al, 2008: 28-29). Admitindo que este efeito é também ele geral em todos os países, podendo traduzir-se numa “resistência” geral dos actores de base ao modelo pós-burocrático, seja por natural conservadorismo, seja por competição com os novos actores em cena, constata-se também diferenciações explicáveis por variáveis nacionais (ibid:28-34), nomeadamente a dimensão e a história de cada país. Joaquim de Azevedo (ibid:650) afirma mesmo que “se o pósfordismo comanda os enunciados retóricos transnacionais, o fordismo e o neofordismo brotam a todo o momento nos contextos sociais locais”.

No caso português, são já muitas as vozes que associam as decisões políticas nacionais em educação dos últimos anos directamente com os referenciais neo-liberais e com a construção de uma ideia de Estado Avaliador, que devolve responsabilidades e exige resultados, através de uma instrumentação claramente de controlo, mas de um controlo também ele devolvido em forma de hetero-controlo, ao jeito da governança heterárquica (Jessop, 2003). A construção das escolas – e dos professores - como “o problema” e simultaneamente como a sua “solução” é o discurso corrente da legitimação retórica das decisões. A comparação dos resultados nacionais com os de outros países e o recorrer a exemplos de práticas institucionais desses países são outros dos argumentos políticos, a apontar para os efeitos de contaminação ou de transferência. No entanto, nos “debates” públicos, qualquer argumentação sustentada nas condições e efeitos dessas políticas, ou seja, no conhecimento crítico produzido e disponível, é relegada para um plano quase imperceptível - a decisão parece justificar-se apenas no plano estratégico dos interesses em jogo e “aceita-se” pela legitimação ainda conferida ao Estado centralizador nas questões educativas, sobretudo quando este reforça a sua legitimidade com o conhecimento técnico e a suposta neutralidade dos números, veiculados através de instrumentos internacionais poderosos, como o PISA, por exemplo (Afonso; Costa, 2009). De facto, parece mesmo verificar-se uma relação benéfica entre a centralidade do Estado e a implementação do modelo “pós-burocrático” (Kosa et al, 2008: 32-33) ou de governança pelos resultados. Como se pode ler em outro estudo, nos debates parlamentares, por exemplo, é dada prioridade às dimensões ideológicas, aos contextos macro-políticos, aos interesses conflituais e ao impacto dos media, tudo num sentido de construir uma opinião e num registo muito mais especulativo do que reflexivo (Barroso, Menitra, 2009: 90). A imagem modernista e liberal que veste uma política é mais importante do que a sua eficácia real, essa raramente avaliada (Lascoumes; Le Galès, 2007:113).

Haverá ainda que considerar o reforço desta legitimação pelo conhecimento, através da estratégia de formação de comités ou grupos de trabalho, directamente dependentes do Ministério da Educação, integrando especialistas das áreas de interesse em questão, mas também personalidades do aparelho ministerial e dos parceiros sociais (Barroso et al, 2008).

Nas escolas, a acção parece continuar suspensa ou dependente dos normativos, num esforço contínuo de adaptação formal, ao mesmo tempo que se absorvem e se reproduzem práticas mais ou

³ Projecto KNOWandPOL – Knowledge and Policy in educational and health sectors (2006-2011). Participação de 12 países europeus. Coordenação da Equipa portuguesa: João Barroso, FPCE-UL

menos gerencialistas, na linha do “new public management” e da construção de uma imagem de “qualidade” na óptica, sobretudo, da clientela externa, mas também da própria administração. Será a lógica do mercado a imiscuir-se na lógica burocrática, num quadro de “neoliberalismo mitigado” (Afonso, A. 2002), que justificará a representação da autonomia como simples técnica de gestão em favor da recentralização do Estado e da despolitização da organização escolar. Alguns associam mesmo esta “nova gestão pública” a uma segunda revolução burocrática (Lascoumes; Le Galès, 2007:114), que continua a promover “a orientação das condutas” com “instrumentos técnicos de racionalização dos comportamentos”, reforçando “a capacidade de antecipação dos actores e das organizações de acção pública”.

O desenhar do paradigma da governança enquanto alternativa à burocracia e ao mercado, embora deixando muitas questões em aberto, inclusive aos seus teorizadores, não deixa de ser uma boa ferramenta para se pensarem os recentes desenvolvimentos e desafios das políticas públicas. Com o esbater de todas as fronteiras e com a flexibilização e relativização de todo o conhecimento e de todas as regras, toda a racionalidade só pode ser dada como limitada e todos os rumos são apenas alguns entre os possíveis. Se os sentimentos de insegurança, de impotência e até de dominação “soft” poderão decorrer deste panorama de risco decorrente da “obsolescência da sociedade industrial” (Beck, 2000:5-13), também é possível perspectivar um quadro mais optimista, com lugar para o aparecimento de novos “planos de contestação” e de “mais mobilização política” (Jessop, 2003), no quadro da sociedade civil ou das “ondas emergentes da esfera pública”, em que as “esferas integradas comunicacionalmente”, como as escolas, poderão organizar-se como focos de interesse e acesso ao poder (Welton, 2001). Se a diluição das fronteiras entre o económico e o político, ou seja, o “aperto de mão” entre o Estado e o mercado pode ser lido como uma vitória deste, que melhor se aparelha para a dominação, também pode significar uma fraqueza, pela incapacidade de impor sozinho a regulação, deixando claro que lhe fogem os aspectos sociais já não tão colaterais para a lógica da acumulação. Nesta sequência argumentativa, podemos visualizar a diluição das fronteiras entre o público e o privado tanto como uma ameaça do público, como uma abertura para a reconfiguração do privado, no sentido deste assumir responsabilidades públicas. E neste contexto pode visualizar-se um claro alargamento e multiplicação dos locus de intervenção política, com a legitimidade do direito de cidadania e o poder da sociedade civil (Clarke; Newman, 1997).

Referindo-se a este mesmo mundo complexo e de reconfiguração política, procurando argumentar em favor de uma reanimação do espaço público e de um governo cooperativo, o filósofo Daniel Innerarity (2010) usa o conceito de “estado pós-heróico” para dar conta que este já não tem “o benefício de uma sociedade que, sem estado, cairia na anarquia ou no caos” e que “seria bastante estranho um estado como corolário de uma ordem hierárquica numa sociedade que se furtou à hierarquia como princípio organizador da sua complexidade” (ibid: 246). O que defende é um governo cooperativo e com a função de configurar e dar coerência ao espaço social, activando e moderando processos que não deverá determinar de modo exclusivo (ibid: 248). No seu “mundo tomado a sério”, em que parte da ideia de “publicamente vigiado” para dar conta da crescente sensibilidade e intervenção de forças cívicas, ainda que inscritas num grande populismo e imediatez, bem como do exemplo singular de governança da União Europeia, alerta para as possibilidades e oportunidades de se construírem caminhos novos num sentido de “cosmopolítica” ou de política de um mundo comum, embora esse caminho se deva fazer preferencialmente pela acção cívica nas comunidades políticas finitas, entre as quais podemos situar a escola e as redes locais em que se insere.

A questão central reside na regulação social que se estabelece nestes contextos de governança próxima, multiplicando as problemáticas presentes em qualquer locus de construção política e, logo, dependente dos saberes, interesses e poderes dos actores. A interdependência que se supõe requer equilíbrios que podem não existir, gerando assimetrias desregulatórias, tanto num sentido horizontal, na relação entre actores, como vertical, na relação com a tutela administrativa. No caso português, haverá que considerar ainda a persistência da indefinição de competências entre governo, autarquias e escolas, em que a política tem seguido uma lógica tipicamente incrementalista (Baudouin, 2000:292), com a introdução de medidas paralelas, mesmo à margem da legislação existente, acentuando a fragmentação da regulação institucional (Maroy, 2005:63), e, ultimamente, abrindo cada vez mais o caminho à instalação de mercados locais de educação, com os serviços supletivos que cruzam o educativo com o social, e “o incentivo à existência de formas de privatização contextualizadas na escola pública” (Pires, 2009: 2).

Na sua configuração teórica, o Estado, embora apenas uma das partes negociadoras desta governança, acaba por manter a legitimidade da sua supremacia enquanto responsável pela meta-governança ou meta-regulação. Na sua configuração prática, nomeadamente em Portugal, a sua legitimidade, bem como a sua limitação, advém-lhe ainda do seu perfil centralizador e das representações persistentes do estado providência, ou pelo menos do estado guardião do interesse público. As questões em torno da autonomia das escolas que se colocam já há mais de uma década são bem o exemplo da nebulosidade deste referente, tanto nas instâncias governativas, como nas escolas e mesmo na opinião pública. Apesar de tudo, muitos parecem crer que é preferível a incompetência de um centro, facilmente identificável e contestável, do que a incompetência dispersa das organizações próximas. A descentralização será “o nó górdio” desta nova governança, sendo mais certo falar-se de desconcentração do que de descentralização (Kosa et al, 2008: 32) e, no caso específico de Portugal, parece verificar-se um reforço da centralização, na mútua suspeição entre o centro e as periferias: o primeiro por recear a fragmentação e o desperdício; as segundas por entenderem a autonomia como “um presente envenenado”, ao não ser acompanhada a devolução do poder de decisão dos recursos financeiros necessários, ou ao não se desenvolverem as competências necessárias ao nível local (Barroso et al, 2008: 8).

Em suma, e apesar de distinções finas, Portugal não destoa na globalidade das tendências de mudança na governação e, mais especificamente, nas políticas de educação, embora o paradigma da governança pareça mitigar efeitos com projecções teóricas. Esse será o caso das questões da descentralização e autonomia, que legitimam a retórica, mas que a prática recusa, em nome de objectivos mais valiosos dessa governança, ancorados em interesses eminentemente económicos, e que parecem melhor servidos por governos centralizados e aparentemente fortes, mais facilmente dúcteis a esses interesses. Em aberto ficam as construções sociais, nunca absolutamente cativas de estruturas, nem cognitivas nem normativas. Em aberto ficam ainda e sempre as desconstruções e construções cognitivas e os valores que as orientam. Em aberto ficam também as relações entre estas estruturas: os referenciais, enquanto ideias-mestras, convicções gerais ou paradigmas, fabricam ou são fabricados pelas políticas?

1.2. Análise das políticas públicas e desconstruções heurísticas centrais

Se o conceito de governança se revela teoricamente muito limitado, confundindo-se o seu uso como descritor de novas realidades ou como analisador das mudanças (Hill, 2005:12), a verdade é que se associa a uma mudança das políticas públicas ou da forma de olhar e analisar essas políticas públicas, configurando-se um paradigma teórico assumidamente construtivista, que amplia os olhares e as leituras dos processos políticos, combinando a macro-política com a micro-política, ou seja, “integrando os contextos de formulação e produção e o de as pôr em prática”, com a inevitável reinterpretação, adaptação e transformação das políticas (Van Zanten, 2004a: 14). Como esta autora refere, são exemplares desta perspectiva, e no nosso campo da educação, os trabalhos de Stephen Ball, no Reino Unido, e, em França, os de Derouet, Dutercq e dela própria, no campo da descentralização do sistema educativo. Esta perspectiva assume um princípio pluralista do poder, deixando lugar aos actores para “dialogarem” com as estruturas na construção social e política da realidade, muito no sentido da teoria da acção estratégica oriunda da sociologia das organizações com Friedberg e Crozier. As estruturas e regras – da organização ou do sistema político – serão tão constrangedoras da acção como constrangidas por ela, na sequência da negociação e cooperação entre os actores (Crozier; Friedberg, 1977:107), cooperação esta que será a mínima necessária para atingir os objectivos colectivos, “mantendo a sua autonomia de agentes relativamente livres” (ibid: 197).

É neste contexto teórico que emerge e se impõe o conceito de “acção pública”, procurando dar conta desta complexidade, que relativiza o papel do Estado e das instituições e dá mais atenção aos actores locais, que privilegia uma visão mais horizontal e circular das políticas públicas, em detrimento da anterior concepção linear e hierárquica, obrigando assim o investigador a alargar o campo da investigação (Delvaux, 2007: 61). Mais do que uma evolução do real, teremos então uma evolução do olhar, que corta com abordagens insatisfatórias de análise das políticas públicas, incapazes de detectarem problemas que agora são dados como novos (ibid:67). Muitos contestam mesmo esta evolução do real, argumentando que a negociação das normas sempre foi uma constante, mesmo em modelos centralizados e hierarquizados (ibid:66), havendo entretanto que considerar as leituras feitas da falsa relação entre descentralização e modelo pós-burocrático de regulação (Kosa et al, 2008), captadas precisamente através de uma abordagem complexa, policentrada e construtivista das políticas públicas, ou, mais adequadamente, da acção pública. De qualquer modo, e sem cair num nominalismo radical, será indiscutível uma interdependência entre as políticas e as ideias que as envolvem, tanto em termos de soluções como de problemas, ou em termos de estruturas sociais e estruturas simbólicas, ou ainda entre relações de poder e relações de sentido (Mangez, 2007).

Esta interpretação alinha numa abordagem cognitiva das políticas públicas, definidas como “empresas de construção da realidade” (ibid:3), ou “como espaços no seio das quais os diferentes actores vão construir e exprimir uma ligação ao mundo que reenvia para a maneira como eles percebem o real, o seu lugar no mundo e o que o mundo deveria ser” (Muller, 2003: 7). Nesta perspectiva, salientam-se as ideias, traduzidas por conhecimento, representações, ou, mais precisamente, por referenciais, como responsáveis centrais pela acção pública e pela sua regulação. No entanto, respondendo às críticas de limitação de variáveis deste quadro interpretativo, é o próprio autor que integra também os actores na sua teoria da mudança na acção pública, clarificando que “as ideias não existem sem os interesses (os referenciais exprimem a visão do

mundo dos grupos dominantes), ao mesmo tempo que os interesses não existem a não ser porque se exprimem através de matrizes cognitivas e normativas” (Muller, 2005: 170). Apesar de muitos considerarem vago o conceito de ideias, havendo várias perspectivas dentro da análise cognitiva, todas procuram explicar se as ideias têm realmente um papel independente nas políticas públicas, sendo a tendência para assumir a complexidade e o evolucionismo dos processos (John, 2006), retomando uma ideia de Weber (1948:280): “as ideias iluminam os caminhos da conduta humana, ao longo dos quais a acção vai ser empurrada pela dinâmica dos interesses”. Além dos interesses, conceito central na perspectiva da sociologia das organizações, haverá ainda que considerar as estruturas, por alguns designadas por instituições, enquanto variável na regulação da acção, incluindo a acção política. Esta procura de integração e de pluralismo conceptual, já chamada de “três is” (ideias, interesses, instituições) (Surel, 2004), além de permitir um melhor aparelhamento hermenêutico numa perspectiva construtivista, tem ainda esta virtude de permitir a aproximação e complementaridade das leituras organizacionais e das leituras da acção pública e de cruzar um olhar mais macro e atento ao lugar do político na regulação social, com outro mais próximo dos contextos reais do pôr em prática das políticas (Musselin, 2005), onde se deverão multiplicar e concretizar as interdependências verticais, bem como as interdependências horizontais, activando lógicas cooperativas ou competitivas (Delvaux, 2007:8).

A questão da regulação social da educação, numa perspectiva macro e cognitiva, deverá ter em conta os três referenciais dominantes, que o conceito de governança procura integrar, mas que de uma perspectiva científica será mais profícuo separar – o referencial do mercado, o do estado e o da sociedade civil (ou da comunidade) (Barroso, 2000a). Mas numa abordagem mais próxima dos contextos e contando com as ferramentas conceptuais da análise organizacional, estes referenciais deverão activar e activar-se em feixes de lógicas muito mais complexos e decisivos para compreender a regulação da educação.

Do ponto de vista que precisamos de ajeitar para problematizar as questões da avaliação das escolas, nesta perspectiva construtivista e de cruzamento da abordagem organizacional com a da análise das políticas públicas, podemos então focalizar algumas ideias centrais desta construção complexa da governança da educação e da interpenetração de referenciais, que podemos formular em eixos contínuos de extremos não exclusivos:

- entre a regulação normativa e a regulação pelos resultados;
- entre a centralidade pouco providente e a autonomia pouco consequente;
- entre a equidade democrática e a qualidade meritocrática;
- entre as qualidades formativas e as competências performativas.

A pergunta retórica do final do ponto anterior podemos vê-la respondida nestes “entre-dois” e na complexidade dos meios, explicados pelo hibridismo das soluções de compromisso e de equilíbrio, ou pela hipocrisia estratégica e politicamente legítima” (Brunsson, 2006). Detendo-nos especificamente no caso português, o que é interpretado muitas vezes como “inconsistência” e “incompetência” política, poderá ser uma sólida e intencional característica das políticas, ou pelo menos uma construção que não pode ser encarada como simples erro a corrigir.

Pegando no primeiro contínuo, é conhecida a persistência e profusão da produção normativa central na área da educação e especificamente na área da administração escolar, contrastando com o discurso de autonomia e responsabilidade das escolas, sempre actualizado e arremessado pela tutela em face de problemas mediáticos, por exemplo de segurança e disciplina. Temos depois os “rankings” das escolas a partir dos resultados dos alunos nos exames nacionais, que começam por apelar a essa responsabilidade das escolas e até à concorrência entre elas, mas em que as variáveis notórias são as externas às escolas, ou seja, relacionadas com os seus contextos sociais (Neto-Mendes, Costa, Ventura, 2003), já que a formatação normativa pouca margem deixa para investimentos diferenciados na gestão curricular. Temos assim dois referenciais em tensão – um que procurava a justiça social na redução da complexidade através das normas universais, e que sustentou as burocracias; outro que procura a mesma justiça com a inscrição da complexidade e com o suposto respeito pela individualidade e pelas respostas contextualizadas, e que é a base do liberalismo e da regulação pelo mercado. No meio temos o alastramento das orientações e recomendações, a substituir a norma rígida e a instituir a sedução da conduta, naturalmente com o lembrar das consequências nos resultados.

O segundo contínuo reproduz a mesma ideia, mas salientando mais a vertente económica do que a vertente do direito, com a justificação central da autonomia das escolas no conceito de subsidiariedade – a eficácia na resolução de problemas é mais garantida com as soluções emergentes e situadas nos contextos, embora sem pôr em causa a unidade e solidariedade do todo do sistema educativo nacional. A autonomia das escolas aparece assim outorgada para provir melhor a educação, como que em resposta às limitações apontadas a todas as reformas, lançadas do centro, nos anos oitenta. As “infidelidades normativas” (Lima, 1998), ou as “autonomias clandestinas” (Barroso, 1996), no sentido de não aplicação exacta das normas ou prescrições gerais pelas escolas, foram consideradas a regra em si, assumidas como inevitáveis e até como positivas do ponto de vista do equilíbrio do sistema; se algumas regras fossem aplicadas com respeito estrito, os efeitos teriam sido ruinosos. O valor da norma estaria mais no princípio que ela seria suposto servir, do que no fim que se aceitava limitado. Outorgada a autonomia, parece salientar-se uma relação inversa com a norma – ela sempre se espera, pelo menos, para formatar as respostas e ajudar a lidar com a complexidade dos problemas. Decorrida mais de uma década de autonomia outorgada, não é ainda visível uma vivência autónoma nas escolas, suspensas dos “Diários da República” e das instruções “on-line”; de facto, e paradoxalmente, as novas tecnologias muito farão para manter esta centralização e potenciar a franja de irracionalidade, que será incontestável, mesmo aceitando a hibridez dos referenciais orientadores. Em vez da confiança e solidariedade entre o todo e as suas partes, o que se desenha é um perfil de desconfiança mútua – as escolas com medo das responsabilidades que não podem assumir; a tutela com medo dos usos incertos que possam ser legitimados. A estratégia da hipocrisia organizada pode bem ser lida também numa perspectiva “bottom-up”, como “resistência reservada e implícita” (Martins, 2009) da parte das escolas, que normalmente fazem de conta que fazem para não se comprometerem.

Com o terceiro contínuo entramos no nível mais profundo dos valores, não especificamente educativos, mas fundamentais no campo educativo e bem marcantes das suas etapas históricas. Trata-se da visão fundamental em relação à função da escola: para promover a equidade e o acesso igual à cidadania, através do desenvolvimento básico e equilibrado dos indivíduos, ou para promover as distinções e os níveis de qualidade, através do incentivo ao alto desempenho e do reconhecimento do mérito? Esta é uma das questões fulcrais associadas a posicionamentos ideológicos no campo político mais lato, mas também inseparável da história do desenvolvimento

económico e social. No caso português, em que a ditadura e a situação de periferia (Santos, 1990) em relação aos processos de desenvolvimento capitalista do pós-guerra deixou em atraso a democratização da educação e a massificação da escola, mais contrastante fica este contínuo, ou melhor, o que fica no meio e dele resulta. A educação básica para todos é ainda uma meta distante, continuando a apontar-se como importante, mas entretanto é já a outra que parece falar mais alto, quando se priorizam estratégias para a qualidade. São já muitas as evidências em relação ao acentuar do elitismo do ensino superior⁴, por exemplo, dando razão a todas as teorias de “reprodução social” da escola ou de diminuição do seu poder eventualmente emancipador e ajudando a concretizar os cenários menos esperançosos da “sociedade da informação”, com um fosso social enorme entre os grupos superiores tecnologicamente bem apetrechados e a massa inferior de mão-de-obra servil e indiferenciada (Castells, 2003: 463-471). Num país que viveu há relativamente pouco tempo o entusiasmo e a esperança da democratização, e ainda que estejam perto as reminiscências da sua antítese, talvez seja de entender melhor a desconfiança ainda dominante em relação aos novos paradigmas da qualidade da educação, naturalizando-se a retórica e esvaziando-se os seus sentidos. Mas não é de ignorar o possível crescimento das assimetrias entre as escolas “de qualidade” e as “escolas inclusivas”, num efeito mimético dos contextos sociais, e alimentando as ditas necessidades do “capitalismo informacional” com a mão-de-obra “altamente produtiva e autoprogramável” e a mão-de-obra genérica de “terminais humanos” (Ibid: 467-468). São muitos os estudos sobre os efeitos segregativos da “escolha da escola”, aberta, ou dissimulada em estratégias dominadas pelos pais com mais capital social e cultural (Van Zanten, 2001), ou então o efeito colateral de “escolha dos alunos” pela escola e da sua “mercantilização” (Van Zanten, 2006; Ball, 2005), mas são poucos os debates por eles accionados, no sentido de desocultar e formular os problemas menos imediatos dessa política. Nem mesmo os “incidentes” com ingredientes mais chocantes de discriminação e exclusão, que são denunciados pontualmente e até com alguma mediatização, ultrapassam o efeito de superfície, sendo tratados cirurgicamente pela tutela, sem questionamento dos contextos em que emergem (Sá, V. 2009:14).

Temos finalmente o quarto contínuo, bem próximo do anterior no que respeita à sua tradução de valores, mas agora numa formulação em termos de resultados e não de princípios. O que está em causa é se a escola deve desenvolver projectos curriculares dirigidos à formação global e essencial do indivíduo, num sentido não utilitário mas de fundação, ou se deve formatá-los para formatar, ou seja, dirigidos ao efeito imediato de resposta adequada a um estímulo ou necessidade, naquilo que passou a ser comum referir como competências. É a etimologia que junta aqui a competição, deixando claro que o que está em causa é uma lógica de performatividade, ditada pela pressão económica, em que a “educação contábil” é encarada como “um capítulo da gestão de recursos humanos”, sendo a economia e não a pedagogia a principal base de legitimação das decisões de política educativa (Lima, 2005: 72-73). Foram já referidos atrás os avessos amplamente estudados e argumentados deste referencial neoliberal, a partir de contextos onde se instalou e dominou mais cedo, nomeadamente o Reino Unido, mas parece-nos que este aspecto do referencial será o que maior disseminação silenciosa terá, mesmo em contextos como o português, em que os aspectos organizacionais serão mais mitigados. As medidas de promoção da “educação-formação”, as “novas oportunidades” ou o “modelo de Bolonha” parecem bastante eficazes na inculcação geral desta visão utilitarista da educação, assumidamente e ostensivamente disseminada pelas estruturas da União

⁴ Os dados mais recentes foram recolhidos e analisados por Belmiro Cabrito, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, concluindo que a percentagem de alunos de rendimento baixo no ensino superior desceu um terço de 1995 a 2005, especificamente de 12,5% para 8,5% (Cabrito, 2009).

Europeia, “fortemente apostada em vincar a sua integração funcional nas estratégias económicas” (Antunes, 2008:43-73). Além dos reducionismos decorrentes desta “mercadorização da educação”, ou enfatizando mais um, central na nossa problemática, haverá que ter em conta a sua relação com a democracia e a participação cívica e crítica. Despolitizando-se a questão educativa e reduzindo-se tudo a opções técnicas e escolhas públicas, inibe-se a “interrogação crítica e criativa da vida, a capacidade para renunciar ao adestramento” (Lima, 2005:85). Formando-se consumidores e não cidadãos, a participação será sempre passiva e dependente, centrada no interesse individual imediato, ou então “num contexto de cidadania de baixa intensidade e de mobilização superficial” (Innerarity, 2010:51) em torno de questões populistas. Em final de linha, “os eleitores não serão mais do que consumidores políticos” (Lima, 2005:79). Ainda que pretensamente inquestionável, em nome de um futuro pretensamente inevitável, estes referenciais e os instrumentos que os operacionalizam não são neutros e veiculam um modelo sócio-político de facto comandado pela economia.

Mas mesmo dentro deste referencial que serve a perspectiva de uma sociedade desigual e bipolar, é possível questionar esta prevalência das competências performativas e a sua ineficácia e desadaptação a contextos de trabalho complexos e exigentes, em que só um todo também ele complexo estará preparado para compreender e encontrar soluções, ou seja, um trabalhador bem formado e não apenas treinado. É dentro do próprio mundo da gestão que se encontram sinais desta constatação: “Estamos a criar uma espécie de culto da gestão, de pessoas que caem de pára-quedas e não sabem ao certo muito sobre as coisas que estão a gerir” – Mintzberg (Burnhut, 2000). E do campo específico da educação salientamos ainda: “... as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população” (Charlot, 2007: 131). Finalmente, deixando falar a economia da educação, por muitos acusada de sustentar as derivas performativas, apesar de não ter conseguido provar uma co-relação entre produtividade e investimento educativo, vai deixando entrever esta relação com as assimetrias de desenvolvimento – economias de imitação a necessitar de menos escolaridade e de competências práticas; economias de inovação a necessitar de mais escolaridade e de altas qualificações (Gurgand, 2004: 5). Este autor adianta que a contribuição da educação para a produtividade não consiste em dotar os indivíduos de competências particulares, das quais ficam prisioneiros, mas de competências globais para fazer face ao imprevisto e ser capaz de conseguir os recursos de forma judiciosa (Meuret, 2007: 11).

Todas estas desconstruções pretendem evidenciar as principais pressões e dilemas das políticas públicas de educação, erigidos em referenciais dominantes ou reconfigurados e sustentados numa instrumentação complexa, na qual se destaca a avaliação - seja dos alunos, dos currículos, dos docentes ou das escolas. A avaliação chega mesmo a ser lida e praticada como muito mais do que um instrumento de gestão e um instrumento político, mas como um fim em si mesma (Guerra, 2002a), num verdadeiro “surto de avaliacionite” (Estêvão, 2001), evidenciando uma construção deformada e estéril, pelo menos de um ponto de vista crítico e edificante.

2. A avaliação das escolas e a instrumentação da acção pública em educação

2.1. Avaliação, conhecimento e política

A crescente preocupação com a avaliação educativa pode ler-se então em qualquer um dos três supostos quadros políticos, do ponto de vista da regulação da acção pública – como determinação firme do estado guardião e patrão para disciplinar a coisa pública; como estratégia dissimulada de inculcação da concorrência do estado neo-liberal; como exercício de responsabilidade política do estado meta-regulador. Mas em qualquer das leituras impõe-se um padrão comum que é o da necessidade de a todo o momento prestar contas, mostrar resultados, expor conhecimento, disponibilizar informação. Esta demanda da avaliação na educação e, globalmente, nas políticas públicas, estará relacionada com três imperativos da nova governança: o sector público deve fazer prova da sua eficácia; a comunidade tem o direito de controlar a utilização dos fundos públicos; os utentes têm direito à informação (Demailly et al, 1998:75-76). É evidente a transposição e domínio da lógica do consumidor e do interesse privado para o domínio público e a substituição do utente pelo cliente, componentes essenciais do “new public management” (nova gestão pública). O discurso da competência, qualidade, eficácia, eficiência, vai projectando novas ordens e ganhando muitas e diferentes vozes, embora quase sempre suspenso em retórica política ou focalizado em empiricismos exemplares, mas reduzidos e redutores da realidade social. É a dita “Era da Informação”, com a sociedade em rede e o conhecimento mercadorizado (Castells, 2005), que dará a ilusão de poder a quem o acede, tanto numa perspectiva de produção como de consumo.

A avaliação sempre terá funcionado como “ciência do Estado” moderno, não num sentido de avaliação das políticas, mas num sentido de aparelhamento racional com base no poder dos grandes números e das estatísticas, e essa vertente não foi anulada com o Estado pós-burocrático (Pons, 2007), mantendo-se e mantendo a função utilitária para os líderes políticos, permitindo que escolham a evidência sobre a qual construir as suas políticas” (ibid: 19-20). Os dados são filtrados pela sua relevância para construir a informação que cabe num dado “sistema” e que irá construir a diferença, mas nem sempre essa informação evolui para a construção de conhecimento, quando entendido como um padrão sustentado de sentido, alicerçado na memória e na experiência (Nassehi, Hagen-Demsky, Mayr, 2007: 160); sustenta a retórica, mas não tem que sustentar a acção.

Mas não é apenas este conhecimento a partir da perspectiva do Estado que está em causa, quando se pretende perceber a acção dos quadros cognitivos na formulação e aplicação das políticas, mas também o conhecimento fundado numa perspectiva mais social e independente, filiado normalmente nas academias ou redes de académicos. A questão da relação do conhecimento com a política, não sendo nova, e acreditando como Autés (2007) que são duas faces da mesma moeda, ou duas acções humanas em diálogo com o mundo, assentes no crer e querer alcançar, também não deve ser simplificada e perspectivada apenas num sentido de “transporte” directo, numa perspectiva racionalista; o que acontece é mais um processo de transformação (Nassehi, 2008), em que todas as outras componentes da política (ideologias, interesses, instituições, oportunidades...) se combinam e constroem os quadros cognitivos que sustentem as políticas, filtrando o conhecimento científico através das redes complexas da negociação e decisão, activando e formalizando o que for compatível.

A avaliação, sendo por excelência um instrumento de produção de conhecimento, e para mais, facilmente manipulável, transformou-se numa “tecnologia de governo ou de governança” em todas as áreas das políticas públicas, recorrendo a metodologias mais ou menos científicas, para acentuar a pretensa neutralidade técnica dos estudos e, logo, o seu poder legitimador das decisões. Mas, entrando por uma das abordagens cognitivistas, que se centra precisamente nos instrumentos da acção política, fica revelada a sua falsa neutralidade técnica ou racionalidade científica e até mesmo o seu poder de coerção, ainda que baseados numa elaboração negociada. Segundo Lascoumes e Le Galès (2004), todos os instrumentos, para além da sua função pragmática ou administrativa, têm funções simbólicas de legitimação da autoridade e axiológicas ou de transmissão de valores, logo implicam opções políticas. Esta entrada pelos instrumentos, denominada de incrementalista, acentua o aspecto pragmático das políticas, e a sua tendência para a estabilidade, na medida em que “a inovação reside menos na criação do que na capacidade de agregação, nas técnicas de recombinação e na produção de mudanças mínimas” (Van Zanten, 2004a:26). Os instrumentos, enquanto instituições ou “conjunto mais ou menos coordenado de regras e de procedimentos que governa as interacções e os comportamentos dos actores e das organizações” (Lascoumes e Le Galès, 2004: 15), podem ser entendidos como estando ao serviço da reconfiguração do Estado, que aparentando um retirar pelo uso de instrumentos mais informativos e comunicacionais e uma regulação menos dirigista e mais participada, ganhando em legitimidade, ganha também em controlo, impondo objectivos e estratégias.

A avaliação das escolas será um campo de análise inteiramente fértil nas perspectivas cognitivistas, tanto na entrada pelos referenciais como pelos instrumentos, evidenciando ideias que a impulsionam e que vai servir. A relação da avaliação com a investigação e, a par, do conhecimento com a política, tem alimentado e vai alimentando bastantes polémicas no meio académico, mas provavelmente extremadas num “quixotismo” retórico e académico, qual “boneco de palha construído para ser abatido” (Friedberg, 1995:218), que será a oposição entre “conhecimento puro” e “conhecimento politizado”. No caso da tendência de aproximação entre avaliação e investigação no que respeita às metodologias, talvez para promover socialmente a primeira (Barbier, 2001), mas também pelo grande desenvolvimento das ciências sociais e das técnicas de análise de dados (Demailly, 1998), embora deva ser encarada com cautela, G. Figari (2001) aponta duas opções: estudar a avaliação como acto social no seio das outras actividades intelectuais ou assumir que o conhecimento também pode estar nos dados e na forma da avaliação e que a investigação pode esclarecer e reflectir sobre as práticas, para que ela não seja mera especulação. No fundo, o que é proposto é que a investigação estude a avaliação, mas num sentido de vigilância que mais parece argumento instrumental da polémica relacionada com a avaliação da investigação. Assumindo-se como conhecimentos diferentes, com diferentes epistemologias, embora usando metodologias comuns, pensamos ficar esvaziada esta polémica, embora não se esvazie nunca a necessidade de analisar e reflectir criticamente sobre qualquer conhecimento produzido e, sobretudo, sobre os usos que se lhe dêem.

No âmbito desta tese, interessa perspectivar a avaliação como possível instrumento de conhecimento e acção política, sobretudo num sentido de “bottom-up”, embora sem esquecer nunca o efeito global e complexo dos referenciais dominantes e circulantes que se imiscuem nos contextos das escolas, tanto pela via “top-down” do conhecimento adaptado e prescrito pelas políticas, como pela mobilização e activação de outros conhecimentos mais tácitos ou mais explícitos (Nassehi, Hagen-Demszky, Mayr, 2007: 161). Assumindo-se a avaliação como um tipo específico de produção de conhecimento, com uma natureza explicitamente instrumental, por outro lado ela

mobiliza de facto conhecimentos, evidenciando opções eminentemente políticas, já que sempre se relacionarão com as funções que servirá e com valores que a suportam.

No caso da avaliação das escolas públicas, e ainda que à partida seja inegável a sua relação instrumental com o “new public management” e o referencial da “boa governança”, haverá margens mais ou menos amplas para outras referencializações e para outras funções menos redutoras e gerencialistas, pelo menos na sua feição interna, quando pode constituir-se, ou assim ser interpretada, numa acção política autónoma. O que fica em causa é, portanto, a sustentação de uma dimensão reflexiva em relação a conceitos centrais como o de “qualidade” – da escola ou da educação – não apenas em termos locais e contextuais de adaptação curricular e organizacional, mas também em termos de princípios e fins da acção educativa em si e da sua relação com a regulação e emancipação social, dentro e fora da escola.

Em suma, a avaliação, e muito particularmente a auto-avaliação, perspectivada como um instrumento de conhecimento na mão dos práticos, mas que são simultaneamente “micro-políticos”, tem potencialidades sérias de desencadear um mútuo interesse que se tem provado estar em falta: o dos actores pela “ciência dos autores” e o dos autores pela “ciência dos actores” (Barroso; Menitra, 2009:83).

2.2. Qualidade, eficácia e melhoria

Colocando-nos de novo do ponto de vista do referencial global da governança e das pressões decorrentes da globalização, a “qualidade” da educação é inevitavelmente medida, antes de mais, pelo proveito económico que gera, ou parece vir a gerar. Está associada a uma boa gestão racional de recursos, em que com o mesmo se faz mais, sendo este mais as melhores taxas de sucesso e de “competências adaptativas” dos jovens para serem “trabalhadores disciplinados” (Stoer, Magalhães, 2003), ou melhor, auto-disciplinados. Perspectivando a força ainda mais concreta da União Europeia e as pressões de uniformização e de união na concorrência com outras potências económicas, assumida a educação e formação como uma variável económica decisiva, mais claras e concretas se tornam as leituras críticas sobre os efeitos perversos produzidos neste rumo, levando a questionar a distinção entre “educação para uma sociedade global de uma globalização da educação” (Livingstone, 2003:596). Esta autora ressalva ainda a questão do sentido “mais julgativo do que desenvolvimentista” da pressão performativa e avaliativa, com uma focagem nas mudanças ajustadas aos “benchmarks internacionais mais do que às necessidades nacionais”, podendo estender-se este efeito ao caso de cada escola, construindo-se ou simulando-se eficácias pontuais e parcelares, sem garantia, ou até mesmo comprometedoras, de melhorias efectivas e qualidades sustentadas da acção educativa.

Sobre estas qualidades sustentadas, mesmo assim, sabemos que se abre um mundo infindável de referentes e expectativas, mas desde sempre associados a uma sustentação de futuros. A diferença estará no seu contributo distributivo de conhecimento para uma regulação social no sentido mais igualitário, ou num sentido mais acumulativo e diferenciado, para uma regulação social mais competitiva e desigual. A diferença, hoje, apontam outros ainda, estará na anulação deste questionamento e na sua formulação como instrumento apenas técnico e estratégico ao serviço da mais-valia económica, “transformando o mundo num laboratório educativo” (Normand, 2006). As

Ciências da Educação, em sentido lato, são muitas vezes acusadas pelos práticos de ter contribuído neste sentido, não considerando as condições reais, sociais e contextuais da escola no conhecimento produzido, divulgado como competências técnicas a adquirir pelos educadores (docentes e pais), das quais ficaria dependente o sucesso e a qualidade das aprendizagens. Sendo esta outra questão mais ampla – a da distância entre teóricos e práticos em educação, ou entre a “ciência dos autores e a ciência dos actores”, que em Portugal é bastante acentuada, como já referido (Barroso, Menitra, 2009:83) – ela relaciona-se com a outra já abordada da relação entre conhecimento e política, já que esta “despolitização” do conhecimento educacional, reduzido a padrões de eficácia e eficiência e pressionado por melhorias, deve ser compreendida no âmbito de um forte movimento que ultrapassa o poder da ciência.

De facto, um bom exemplo da relação polémica entre conhecimento e política e também de alguma “contaminação” entre avaliação e investigação, são os dois movimentos investigativos internacionais que marcaram definitivamente a problemática da qualidade das escolas e da sua avaliação – o “School Effectiveness Research” (SER) e o “School Improvement Research” (SIR)⁵.

Na origem do primeiro movimento (SER) encontramos estudos que procuram contrariar, ou pelo menos limitar, o determinismo social e o pessimismo educacional transmitidos pelos estudos dos anos 60 e 70 do séc. XX. Coleman et al (1966) e Jencks et al (1972) trouxeram à luz estudos polémicos que pretendiam provar que a igualdade de oportunidades no acesso à escola não se traduzia em igualdade de sucesso e que as desigualdades das famílias é que determinavam as diferenças nos resultados escolares. A escola limitar-se-ia a reproduzir essas desigualdades, estimando-se apenas em 9% a sua influência na variação dos resultados dos alunos (Reynolds et al 2000a: 6). Ficavam assim abaladas as promessas de ascensão social através da educação, um dos pilares do paradigma político da democracia, mas ficava também o alerta para a impossibilidade de deixar por conta da escola aquilo que era uma responsabilidade política muito mais ampla e que exigia investimentos em outras áreas sociais.

Surgem então outros estudos comprometidos com a sinalização e medição dos efeitos da escola, focalizando micro-variáveis que pudessem fazer diferença, como a atitude dos alunos e o seu comportamento ou o clima de escola. Tratava-se de repor a confiança nos princípios da equidade e da justiça social através da crença de que todas as crianças podiam aprender e ter sucesso na escola, dependendo das condições que aí fossem criadas. Edmonds (1979) e Rutter et al (1979) são as vozes que se evidenciam. Neste último estudo, apresentado num seminário no Reino Unido, são identificadas cinco variáveis de eficácia ou de como “as escolas podem ser uma força para o bem” - o grau de ênfase no académico; as acções dos professores nas lições; a existência de incentivos e prémios; as boas condições para os alunos; a medida em que os alunos são responsabilizados (Harris, 2001: 9). Outros estudos se seguiram, sobretudo nos EUA e no RU, cimentando este paradigma de que as escolas importam e têm efeitos diferenciados: (Mortimore et al, 1988), (Smith and Tomlinson, 1989), (Jesson and Gray, 1991), (Nuttall et al, 1989), (Nuttall, 1990), (Fitz-Gibbon, 1992), (Wilms, 1992), (Sammons et al, 1997). Alguns destes estudos concluem que a eficácia das escolas pode não ser geral, mas situar-se apenas em alguns grupos de alunos e outros constataam diferenças entre departamentos. A diferenciação da eficácia passou então a ser o ponto central das pesquisas nesta corrente investigativa, que se foi alargando a outros países, com mais destaque na Austrália e na Holanda: (Scheerens, 1992), (Creemers, 1994).

⁵ Uma sistematização e discussão mais aprofundada da investigação sobre a eficácia e a melhoria da escola encontra-se na obra de Jorge Ávila de Lima aqui referenciada (Lima, J.A., 2008).

O avanço das metodologias estatísticas, por exemplo com a modelação multinível, que ficou comercialmente disponível entre o fim dos anos 80 e início dos anos 90, veio trazer um novo fôlego a esta corrente investigativa, permitindo que formulassem a seguinte definição de “escola eficaz”: “é aquela em que os alunos progridem mais do que o esperado, considerando o seu “intake” (Sammons et al, 1995: 9). Desde então, “os modelos multinível tornaram-se o “rigueur” de qualquer investigador que desejasse que os seus resultados do SER fossem levados a sério” (Teddle et al, 2000:62). Este autor, um dos mais proeminentes destas correntes, neste “handbook” organizado com Reynolds, recorrendo a uma outra obra de Scheerens (1992) e fazendo o estado da arte, refere quatro trabalhos fundamentais no estudo, em larga escala, dos efeitos da escola (Teddle et al, 2000:64):

- Rutter et al (1979) – um estudo longitudinal de 3 anos de 12 escolas secundárias de Londres;
- Brookover et al (1979) – um estudo envolvendo 91 escolas do Michigan e 4 estudos de caso, que inclui variáveis de processo para medir o clima de escola;
- Mortimer et al (1988) – um estudo longitudinal de 50 escolas “júnior” de Londres;
- Teddle e Strigfield (1993) – um estudo multi-fase na Louisiana.

Tal como nos estudos de Coleman et al (1966) ou Jencks et al (1972), o paradigma metodológico continua a ser o do “input/output”, embora considerando mais dados relativos a processos internos das escolas. O objectivo das pesquisas era sempre determinar as condições que faziam uma escola eficaz, o que depressa se foi associando a programas que ajudassem a implementar essas condições.

Neste trajecto de ir além do que constitui a eficácia e de promover a melhoria, surge uma tendência algo distinta – o School Improvement Research (SIR) – que se focaliza muito mais nos processos e nos progressos, procurando a resposta para o como uma escola se pode tornar eficaz. Nesta corrente, que os americanos consideram apenas um último estágio do SER (Reynolds; Teddle, 2000: 5), mas que os ingleses consideram alternativa (Hulpia; Valcle, 2004 e Thrupp, 2001), são introduzidas variáveis de contexto, respondendo às críticas mais contundentes e sustentadas nos estudos organizacionais e procurando captar as dinâmicas e não apenas a estática de resultados. As questões relacionadas com a dimensão cultural (Hopkins 1996) ou com as mudanças (Fullan, 1992) entram em primeiro plano, mas a escola continua a estar no centro e os professores são abordados como os principais actores da mudança. Segundo Hopkins (1996:32), o “school improvement” é “a estratégia para a mudança educacional que reforça os resultados dos alunos, ao mesmo tempo que reforça a capacidade das escolas para gerir a mudança”. No entanto, ao contrário do SER, o SIR não segue um paradigma homogéneo, encontrando-se uma grande variedade e diversidade de suportes teóricos e metodológicos cobertos pela mesma expressão de “improvement” ou melhoria. Uma das distinções mais notórias é entre uma abordagem mais orgânica ou, por outro lado, mais mecanicista, traduzida em projectos apoiados politicamente (Harris, 2001:12-15). A primeira põe a escola no centro, parte da diversidade contextual e organizacional, conta com a iniciativa interna, aceita e lida com a complexidade, propondo uma moldura geral de melhoria e pressupondo a sua adaptação pelas escolas. A segunda, sendo muito mais prescritiva, pressupõe uma uniformidade tanto dentro como entre as organizações e propõe modelos de conformidade, muitas vezes incluindo programas gestionários de “passo a passo”.

A concretização e difusão deste paradigma deu-se muito pela forma de projectos, alguns configurados em redes, em que “a admissão era dependente do acordo num conjunto de regras e orientações” (Harris, 2001:13) e dos quais se pode salientar o ISIP – *International School Improvement Project* – coordenado pela OCDE entre 1982 e 1986 em 14 países. Este “propunha uma maneira diferente de pensar a mudança ao nível da escola, que contrastava com a abordagem “top-down” dos anos 70” (ibid).

A tendência de aproximação entre as abordagens da eficácia e da melhoria tem sido visível nos últimos anos, aparecendo a denominação “Effectiveness School Improvement”, evidenciada, por exemplo, por projectos internacionais como o “Improving School Effectiveness Project” (Escócia 1995/1997), liderado por John MacBeath e Peter Mortimore, ou pelo “Effective School Improvement” (1998/2001), liderado por Bert Creemers e no qual Portugal participou através da coordenação do Instituto de Inovação Educacional. Esta aproximação, por alguns desejada como integração (Harris, 2001:17), seria uma forma de superar limitações de ambos os movimentos e, sobretudo, de melhor responder às críticas que sempre lhes dirigiram outros quadrantes de investigação, tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Assim, estas críticas têm sido assumidas e apropriadas internamente, contribuindo para um fortalecer da sua justificação e, provavelmente, para um sucesso constante na sua disseminação. Alma Harris (ibid:18-20) refere as possibilidades desta junção em alguns desses pontos críticos: o desenvolvimento de teoria, superando a faceta mais positivista e incremental do SER e a falta de teoria do SIR; a adopção de uma abordagem multinível que se coadune com estratégias diferenciadas de mudança; o ter em conta o contexto e explorar melhor a sua relação com a eficácia e a melhoria; o gerar estudos de caso, centrados não apenas em escolas eficazes ou em desenvolvimento, mas também nas “falhadas” ou “doentes”; o usar de medidas diferenciadas de resultados, que permitam a ligação entre os processos de melhoria e os resultados efectivos desses processos. David Reynolds (2001:40) defende que desta aproximação nasceu um “novo paradigma educacional”, centrado na descoberta do que não deixa as escolas serem eficazes e destacando a necessidade de estudos de contextos específicos, bem como de apoio aos profissionais no gerar do seu próprio conhecimento dentro desses contextos. Reconhecendo e invocando os “criticismos” ao movimento, nomeadamente a sua orientação gerencialista e a sua vocação para “treinar” a profissão docente, e ainda argumentando que tal estará a ser ultrapassado pelos novos trabalhos, não deixa de perspectivar a referida necessidade de apoio à produção de conhecimento profissional contextualizado, através do “uso sofisticado de dados, de sistemas de informação e de processos de avaliação”.

Ainda que superadas algumas limitações durante o trajecto de mais de trinta anos destas correntes de investigação e intervenção no sistema educativo, outras ter-se-ão ampliado, ou pelo menos confirmado nos seus efeitos. Mais ainda do que as debilidades teóricas e metodológicas, o ponto fraco mais consensual apontado pelos investigadores críticos ou não “engolidos” por estas correntes, é a sua “inabilidade para controlar os aproveitamentos políticos das suas descobertas” (Thrupp, 2001: 29). Muitos não hesitam em apelidá-las de teorias oficiais do neoliberalismo na educação ou de tecnologias governativas conservadoras, ajudados por afirmações internas de figuras-chave dessas correntes: “SER cantou no tom do governo na sua ênfase como as escolas podem fazer diferença” (Reynolds, 1998).

A enorme reprodução de estudos nesta linha dever-se-á, nas palavras dos críticos, à sua dupla comodidade - para os políticos, “providenciando suporte para o programa de reformas neo-liberais”; e para os actores, providenciando um dispositivo prático, limpo da “complexidade social e política”

(Thrupp, 2001: 8 e 34). Sobretudo no Reino Unido, Nova Zelândia e Austrália, o SER e o SIR são muito associados a “política oficial de melhoria da escola” (Thrupp et al, 2003: 481), tanto pela vantagem obtida nos apoios à investigação, como pelo seu efectivo impacto nas políticas e instrumentos de controlo da educação, nomeadamente nos dispositivos de avaliação dos estabelecimentos, através do OFSTED – *Office for Standards in Education*.

A relação entre o saber e o poder será uma das mais problemáticas e problematizadas, podendo ser pensada em três tendências, associadas a três concepções de ciência (Autés, 2007): a tecnociência ou ciência ao serviço do progresso humano e, logo, a ciência como razão que informa e sustenta a decisão política, como no modelo instrumental de Comte de “ciência verdadeira” a guiar a “política justa”; o “saber-poder” de Foucault e daí o poder a impor-se ao saber e a seleccionar o que melhor legitime as decisões; a ciência em acção ou o poder e o saber em dialéctica, ora numa abordagem crítica, procurando sinais de contaminação do poder na produção de conhecimento, ora numa abordagem construtivista, procurando destacar a co-construção entre conhecimento e acção.

Podemos supor que aos primeiros, e a muitos dos investigadores do SER, moviam verdadeiros interesses de comprometimento científico, naturalmente combinados com valores sociais. Acreditar no poder da escola enquanto instrumento de progresso social é um princípio de si nada retrógrado e muito edificante. No entanto, ao querer provar-se que tudo depende do como se organiza e aproveita os recursos de que dispõe, abrem-se portas aos muitos discursos políticos que se adiantam, no cruzamento das dificuldades financeiras do Estado Providência com as teorias da responsabilização social e individual. Ou seja, legitima-se a perspectiva de que a Escola não precisa de mais recursos e pode (e precisa) de fazer melhor. Apesar de se irem reconhecendo internamente limitações nas várias correlações estatísticas entre os factores de eficácia apontados e a eficácia definida (Angus, 1993:336), o posicionamento epistemológico desta investigação é constante na sua relação positivista e funcionalista com o conhecimento, sugerindo que ele “tem que ser descoberto pelos investigadores, divulgado sistematicamente e depois os práticos podem agarrá-lo e usá-lo” (ibid). Esta visão funcionalista, aplicada à educação e à sociedade, facilmente se combina e é apropriada pelos políticos, porque “advoga uma abordagem isolacionista e apolítica da educação, assumindo que os problemas podem ser resolvidos tecnicamente e que a falta de qualidade pode ser gerida dentro das escolas e das salas de aula, desde que professores e alunos sigam os procedimentos correctos das escolas eficazes” (ibid:343).

No Reino Unido, especialmente em Inglaterra, onde “mais do que em qualquer parte, a mudança educacional tem sido conduzida pelo School Effectiveness” (Wrigley, 2003:89), ter-se-á configurado esta apropriação do saber pelo poder, na procura de legitimação para as medidas gerencialistas e de indução do mercado na educação. Esta colagem terá sido muito facilitada pelo pendor gestor destas correntes, muito dependente de metodologias quantitativas e muito simplificador tanto nos seus princípios teóricos como nas suas conclusões, facilmente divulgáveis em forma de receituário. Dez anos depois de Angus (1993: 333-345) ter veementemente desconstruído e criticado o paradigma através da sua recensão a três obras de figuras destacadas do movimento, e que serviu de referente para todas as críticas posteriores, escreveu Wrigley (2003:94):

“Estruturalmente, existe uma congruência entre a investigação da eficácia e os requisitos correntes da política. A tentativa de isolar os efeitos da escola e da sala de aula dos factores contextuais é central tanto no paradigma da investigação da eficácia como para as demandas políticas daqueles que precisam de culpar as escolas das áreas pobres pelos seus baixos resultados.

Do mesmo modo, a simplicidade do modelo linear, que procura isolar características específicas de eficácia, alinha bem com as exigências políticas de que os gestores escolares e os professores sejam responsáveis por operacionalizar estes factores”.

Estas correntes de investigação serão assim um bom exemplo do equívoco em torno da neutralidade e distanciação do conhecimento em relação à política, e mesmo da diferenciação entre as duas tendências de prevalência do saber ou do poder. Este caso, em que o saber serve dois poderes – uma linha mais conservadora e outra mais liberal – desmistifica simultaneamente os dois postulados: o da tecnociência ao serviço do progresso humano e o do saber-poder ao serviço do controlo social. Ambos se conjugam e se interpenetram, confluindo para um paradigma entretanto desconstruído pelas abordagens críticas e construtivas do conhecimento e da acção, nomeadamente a política, revelando a cumplicidade de princípios e as limitações dos fins.

Quanto aos princípios, e como já referido, vários autores desmontaram a pretensa racionalidade técnica e neutralidade política destes movimentos, chegando a associá-las com um “comprometimento ideológico” (Willmott:1999: 253-266) ou com tendências “antidemocráticas” (Wrigley, 2003: 89-112), por via do hiper-individualismo resultante de uma ontologia atomista e tão próximo das filosofias conservadoras, ou por via do discurso da eficácia, que põe de lado o questionamento sobre as finalidades sociais e educacionais, centrando-se numa lógica utilitária e economicista.

Quanto aos fins, são inúmeros os estudos e reflexões que atentam e alertam, não só para os resultados limitados, mas sobretudo para os efeitos indesejados destes movimentos e das políticas que os têm apoiado e neles se apoiado, sobretudo no RU, onde esta ligação é mais antiga e mais evidente. Thrupp (2001) mostra a responsabilidade do SER em três das medidas políticas do governo do New Labour: a “mercadorização” da escola, privatização e concorrência, a partir do princípio da escola como unidade de mudança; a pressão avaliativa e para os resultados, a partir das concepções de pressão e suporte relacionadas com o desenvolvimento profissional e a cultura docente; o pagamento aos professores de acordo com o seu desempenho, a partir da relevância dada a este aspecto como factor de eficácia. É este mesmo autor (Thrupp, 2003:90-91) que resume assim os efeitos colaterais do conhecimento em acção do SER:

- “-cultura de alta vigilância e baixa confiança;
- alcance limitado da responsabilidade e iniciativa;
- desmoralização e escassez dos professores;
- respostas superficiais às iniciativas do governo;
- reforço do ensino transmissivo e da aprendizagem alienada;
- currículos que negam oportunidades de compreensão social;
- obsessão com avaliação;
- aumento das diferenças de resultados entre as classes sociais e os grupos étnicos;

- aumento da exclusão escolar, sobretudo em algumas minorias.”

O reducionismo (Wrigley, 2004) epistemológico e metodológico destas correntes terá assim desencadeado e suportado um reducionismo de visão e, logo, um reducionismo na acção, muito comprometedor do alcance social da escola e da educação no sentido da equidade, afinal o contrário do que terão querido demonstrar os seus fundadores. No entanto, a responsabilidade por este panorama reducionista não será apenas destas correntes de investigação, mas de todo um paradigma que insiste em não misturar investigadores, políticos e práticos. Se o ignorar da profundidade e complexidade da acção educativa pelo SER não fez com que elas deixassem de ser verdade, também o ignorar da complexidade e interdependência entre o conhecimento e a política não faz com que desapareçam ou deixem de ser importantes. Apesar de teoricamente se desenvolverem hoje muitos estudos numa perspectiva crítica, como todos aqueles que têm revelado as limitações do SER e do SIR, e mesmo numa perspectiva construtivista de relação intrínseca entre o conhecimento e a acção (Autés, 2007), na prática observa-se ainda o divórcio entre os que sabem, os que mandam e os que fazem. A separação entre investigação aplicada, a desejada pelos políticos, e investigação pura, a imaginada pelos cientistas, é um desses sintomas, e de nada adiantará acusar e lamentar “a falta de sustentação das medidas políticas em estudos da academia” (Whitty, 2002), ou a falta de estudos da academia para sustentar as políticas, como referem os ministros da educação de Portugal (Barroso, Menitra, 2009).

Num quadro de globalização, e sobretudo de europeização, tanto nas políticas como no conhecimento, de que a circulação e mesmo institucionalização do paradigma da eficácia e melhoria é bem um exemplo, pensar numa “rede de circulação de saberes e poderes que garanta o encontro e mútuo aproveitamento entre investigadores, políticos e administradores”, para que os “saberes académicos se transformem em competências estratégicas, evitando o reboque estéril da investigação, mas também o perigo do seu aproveitamento político” (Derouet, 2000) parece ser uma boa proposta. No entanto, e numa perspectiva construtivista das políticas, assumindo que os seus efeitos se constroem na ambiguidade, nas limitações e na ironia (Hoyle; Wallace, 2007) com que são aplicadas pelos actores, parece-nos ainda mais importante uma “rede de circulação” e de construção de saberes entre os investigadores e os práticos, de forma a promover uma efectiva pluralidade de olhares, um encontro de saberes alternativos, uma construção crítica e contextualizada de projectos educativos. Assim se reduziriam os efeitos de alinhamentos falsamente neutros e ideologicamente comprometidos, mas também os efeitos de “estratégias de insubordinação criativa”(ibid), mas pouco sustentada e reflexiva. Os elementos problemáticos na articulação entre investigação e política serão os mesmos que entre investigação e prática – a linguagem, os valores, as visões (Autés, 2007) – mas no seu confronto poderá estar precisamente a alternativa.

Seguindo a trajectória dos dois movimentos, percebe-se um deslocar da ênfase na eficácia para a ênfase na melhoria em termos de tendências políticas e de implicação em projectos europeus, por exemplo, num quadro da governança sócio-política e da autonomia das organizações escolares. Cruzando as potencialidades com as limitações apontadas pelas perspectivas críticas, parece-nos que à metodologia mais construtivista, a da melhoria, só faltará o necessário enquadramento teórico que sustente e liberte o conhecimento produzido, também através da incorporação da pluralidade crítica. Ou seja, só faltará uma maior solidariedade e confiança entre teóricos e práticos.

Por outro lado, rejeitar os referenciais sustentados na qualidade, eficácia e melhoria por se estabelecerem equivalências com o neoliberalismo, é aceitar a ideia de que não há qualidade e

eficácia fora do neoliberalismo, contribuindo para a tese de que não há alternativa para a sociedade pós-moderna. “O problema a ser debatido é outro: o que se entende por “eficácia” e “qualidade” e quais os critérios para avaliá-las?” (Charlot, 2007: 131).

Como referiu Philippe Perrenoud (1998:13), é preciso questionar “a quem serve a cultura de avaliação e a racionalização dos sistemas que ela serve” e se a questão das finalidades da escola e da educação ficam hoje no patamar dos consensos impossíveis, também não será possível pensar e avaliar verdadeiramente nas suas “qualidades” sem uma reflexão e acordo sobre esses referenciais. Ainda que se considere toda a legitimidade e necessidade de uma meta-regulação, por exemplo estatal, estará já comprovado que a regulação efectiva só é possível ao nível mais restrito do local, na “centralidade periférica” da escola. Será a partir dos modos de fazer que poderão ser convocadas e activadas as reflexões sobre os princípios; “o acordo explícito” só mesmo a partir de “acções palpáveis”, “dispositivos concretos” (Derouet; Dutercq, 1997:184).

As questões do “efeito escola” e do “efeito classe” foram comprovadas em outros estudos não alinhados nos movimentos referidos e de forma sociologicamente sustentada, devendo assumir-se que, mesmo que limitados, estes efeitos merecem toda a atenção, do ponto de vista investigativo e do ponto de vista da acção. Como escreveu Bordieu (1993: 944) sendo verdade que os mecanismos económicos e sociais que estão na base de sofrimento humano e de crueldades são difíceis de suspender, “resta que toda a política que não tire partido das possibilidades, mesmo que reduzidas, que se oferecem à acção, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada como culpável de não assistência à pessoa em perigo”. Por exemplo, no que respeita ao “efeito escola” foi demonstrado que a organização interna influencia os resultados dos alunos e, sobretudo, a selectividade social, destacando-se o individualismo docente, a falta de coesão social e a gestão puramente administrativa como “variáveis” importantes de penalização dos alunos do meio mais desfavorecido (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989; Cousin, Guillemet, 1992).

Na verdade, todas as pesquisas põem em causa o determinismo social no sucesso escolar, valorizando e afirmando a pertinência das mediações, como a mobilização dos actores e as políticas de escola (Demailly, 1998: 82). Mas a questão da “boa escola” (Lima, J.A., 2008) estará muito além das formulações simplificadas dos movimentos da eficácia, convocando a questão da “boa sociedade”. Se estes movimentos investigativos têm vindo a comprovar “que as escolas fazem diferença, ou seja, que variam na sua capacidade de fazer com que os alunos aprendam fragmentos de conhecimento e normas de comportamento típicas de uma determinada forma de sociedade” (ibid:395), não contribuem para a problematização desta sua forma; muito pelo contrário, e como já referido, têm contribuído para o refrear e despoletar dessa mesma problematização. Ainda que seja evidente ainda hoje a sua influência na configuração de muitas políticas de educação, nomeadamente nas respeitantes à avaliação de escolas, são os próprios defensores do movimento das escolas eficazes que vão admitindo o “rápido envelhecimento dos estudos produzidos”, “que têm cada vez menos utilidade no presente mundo educativo” (ibid:363) e nas sociedades pós-burocráticas. Como aliás refere este autor, o paradigma da racionalidade, com a prescrição de medidas de eficácia, não se ajusta ao mundo imprevisível, complexo e flexível em que se localizam as escolas (ibid:388); se estas seguissem e adoptassem molduras rígidas e estreitas, ficariam sem capacidade de resposta na maioria das situações com que se confrontam diariamente. A autonomia será assim uma componente natural das organizações complexas, de que a escola é caso exemplar, sendo no seu âmbito que deverá situar-se essa construção da qualidade, ou melhor, das qualidades de “boa escola”.

2.3. Autonomia, avaliação e regulação

A autonomia será a palavra simbólica desta configuração de governança pós-burocrática, pontuando todas as retóricas, sejam construtivas ou destrutivas, confiantes ou desconfiadas, convictas ou irónicas.

A sua polémica inicia-se dentro do próprio paradigma que a convoca no âmbito da nova gestão pública, associada à teoria da escolha racional e à procura da eficiência e da excelência. O primeiro paradoxo que enfrenta é entre o suposto benefício em termos de dedicação e investimento dos trabalhadores responsabilizados e autónomos e a visão racionalista de que não é confiável que os gestores do sector público operem autonomamente (Hill, 2005: 268). Por um lado procura-se transpor a receita de suposto sucesso da gestão privada, mas por outro percebe-se que há uma natureza bem distinta de referencial, como se a burocracia fosse constitutiva da natureza do serviço público e da atitude do funcionário público, ao contrário da competição que seria “contra-natura”. Esta tendência vem lembrar que “a burocracia surgiu como uma alternativa progressista aos sistemas corruptos e opressivos de governança” (Clarke; Newman, 1997) e que continua a associar-se a igualdade e justiça cívica.

A liberdade ou autonomia desta nova gestão pública, um movimento generalizado “top-down”, seria apenas para “assumir a culpa”, pois terá sido sempre acompanhada de restrições financeiras e de forte vigilância e controle (Hill, 2005: 269-271). A investigação tem assim comprovado os limitados efeitos deste NPM (“new public management”), pelo fracasso da lógica de mercado e pelo reforço das relações não competitivas entre os actores dos serviços públicos. Por outro lado, também se comprovaram efeitos laterais ou mesmo contrários – “os remédios fatais” – na erosão da confiança entre os actores e no reforço da burocracia, com elaboradas estruturas de regras e exigências de relatórios (ibid). Também Innerarity (2010:239) refere o declínio do “management” desde os anos 90, “fundamentalmente por efeito da sua limitada compreensão da lógica que governa o espaço público”.

No caso das escolas portuguesas, não se dispõe ainda de investigação ampla e específica sobre estes efeitos, até porque o NPM foi introduzido primeiro através dos serviços administrativos, sendo mais recente a sua “conquista” das outras áreas centrais de gestão da escola, ou seja, as que afectam claramente a gestão educativa, nos aspectos profissional e pedagógico. No entanto, é vasta a reflexão teórica e prática sobre a autonomia decretada e os seus efeitos de superfície ou os seus efeitos perversos, nomeadamente neste “descentralizar” de responsabilidades e na multiplicação e aproximação da vigilância e controlo, através da participação “comunitária” na gestão da escola. Esta ideia de criar um “prestar de contas” cruzado ao nível local, com o controlo político e o controlo pelos “consumidores”, também nunca terá sido mais do que uma aspiração, por exemplo no Reino Unido, e não deixa de conflitar com a ideia de “justiça territorial” que enfatiza a uniformidade dos serviços (Hill, 2005:273). A ideia de autonomia, assim associada a uma nova forma de gestão pública em que o “accountability” (“dar-se conta e dar contas”- Demailly, 1998) é tática central, não terá sido a alternativa eficaz “aos velhos centros burocrático-profissionais”, que resistem e lideram outros interesses, ou que se organizam em torno da competitividade servindo-se do gerencialismo, fazendo ainda aparecer novos focos de “stakeholders” que têm poderes e mobilizam interesses (Clarke; Newman, 1997); o que se dá é uma dispersão do Estado e não uma fragmentação, porque só na aparência o controlo da unidade é posto em causa (ibid:25); na realidade haverá dois eixos de controlo: o vertical, que alinha agências e delega autoridades entre o poder central da nação e o poder consumista da periferia, enquanto os submete a formas mais rigorosas de avaliação financeira

e de desempenho; o horizontal, que os coloca numa posição ou nexo de relações mercantilizadas ou quase competitivas ao nível local (ibid).

Como referido, a política de autonomia das escolas portuguesas, traduzida em eventos concretos e produções legislativas, apesar de remontar já a 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e de ter tido três momentos fortes em 1989, 1991 e 1998 (Barroso, Menitra, 2009: 114), só agora, em 2008, ela parece assumir mais claramente a sua natureza gestionária, associada a instrumentos de avaliação e “accountability”, bem como a uma pressão para a especialização da gestão e para mecanismos de efectivo controlo de proximidade e de limitação da superioridade do poder profissional dos docentes. Até agora, “as escolas portuguesas terão mantido as suas características de organizações burocrático-profissionais, assentes na aliança tácita de interesses e poderes entre o Estado e os professores” (ibid:110), apesar de ter crescido e de ser muito clara a vontade do poder político de desfazer essa aliança. Mas com o instalar de uma gestão mais descomprometida com a classe docente, tanto no acesso ao poder como no seu exercício, bem como com a aproximação e repercussão dos instrumentos de avaliação – da escola e dos docentes – é perceptível alguma movimentação de lógicas e algum reajustamento nos mecanismos de regulação interna nas escolas. Por outro lado, haverá que contar com as “policy advocacy coalitions” (PAC) (Sabatier, 2004), que poderíamos traduzir semanticamente por coligações ou redes de influência, que se formam e ecoam sobretudo através dos media, manipulando os debates e influenciando os actores. No que respeita à autonomia ou governo das escolas portuguesas, foram identificadas duas coligações centrais e estáveis e outras mais transitórias que funcionam como satélites (Barroso, Menitra, 2009:103-104): uma claramente neo-liberal, defendendo a livre escolha da escola, os “vouchers”, a criação de mercados de educação e a competição entre escolas, a “liderança efectiva” e a “qualidade total”; outra mais antiga e “esquerdista”, defendendo a “gestão democrática”, a prioridade do pedagógico em relação ao administrativo, a participação dos professores, os departamentos colegiais, etc. No meio terá ficado então uma retórica política, uma “ficção necessária” a tecer e sustentar compromissos e ambiguidades, que na prática não deixa falar de facto de autonomia das escolas. E neste meio não ficarão tanto compromissos ideológicos, mas mais claramente interesses políticos, salientando-se a relação entre o poder central e o poder autárquico, que não garante solidariedade no que respeita à formação de uma comunidade local reguladora alternativa da escola e, sobretudo, dos professores, parecendo implicar menos risco para o poder central a manutenção da regulação burocrático-profissional, embora com reformulações que vão “inscrevendo o risco na periferia”, para salvaguardar o controlo e a legitimidade (Lopes, 2007). Do outro lado, e deste ponto de vista burocrático-profissional, também às escolas parece não interessar a autonomia, “na medida em que a decisão política centralizada é mais fácil de influenciar através de uma acção sindical forte e concertada” (Afonso, N. 2009: 23). Estas mesmas lições foram já escritas, por exemplo, no caso francês, em que uma primeira fase da descentralização foi implementada nos anos 80 do séc. XX (Dutercq, 2000, 2005; Van Zanten, 2005b; Soleaux, 2005). Dutercq (2000:13) coloca mesmo a questão da acção educativa se transformar apenas num pretexto eleitoral e num trampolim para o regresso dos “notáveis”.

Ainda que esta ambiguidade se possa inscrever na estratégia política de legitimação e controlo, através da “ficção necessária” ou da “hipocrisia legítima”, haverá que reconhecer “a falta de políticas claras sobre o sentido da evolução da estrutura administrativa do Estado” e o aprofundar das “contradições entre, por um lado, as rotinas da burocracia e (...) o discurso de muitos políticos e altos funcionários da administração pública que pretendem, paradoxalmente, impor a autonomia da

gestão, o espírito de iniciativa, o empreendedorismo, o *benchmarking* e a auto-avaliação” (Afonso, N. 2009: 19-20).

Um bom exemplo desta falta de clareza e contradição encontramos-lo precisamente na dissociação e descoincidência entre as “políticas de autonomia” e as “políticas de avaliação” das escolas. Ainda que disseminada na retórica legislativa respeitante à gestão e autonomia das escolas, a ideia da sua avaliação só ganha destaque, e ainda assim muito relativo, quando autonomizada em lei própria, no final de 2002. Muito se terá devido ao adiar da “contratualização” prevista no diploma de 1998, apenas ensaiada em 2007 com 24 “escolas-piloto”, que foi feita depender de uma avaliação externa prévia e de uma avaliação interna já relativamente sustentada. Mesmo entre 2002 e 2006, estando publicada a norma que tornava obrigatória a avaliação das escolas, pouco se fez para a promover e nada para a fazer cumprir; não havendo necessidade instrumental directa, como vem a acontecer com o projecto-piloto de avaliação externa, também não emerge a necessidade autónoma por parte das escolas, nem o acordo político por parte da administração. Isto por si prova que a autonomia não é vivida como tal e deixa que se concretize e avolume a colagem da avaliação à lógica do controlo e até da discriminação, quando esta se instala por via da necessidade de diferenciação das escolas, instigada por uma certa concorrência, não só de imagem, mas também de recursos, apesar de tal ser declarado pela tutela como preocupação regulatória e efeito a evitar (Barroso, Menitra, 2009: 77).

A estratégia da contratualização como modo de regulação, prevista na lei desde 1998, também parece ter-se esvaziado na experiência referida. Embora esteja por fazer o seu estudo concreto, a investigação atrás referida (Barroso, Menitra, 2009) já aponta muitos elementos de leitura. À partida, terá ficado claro o grande desgaste e investimento da tutela no ajustamento da “autonomia pedida” pelas escolas e as leis em que ela não cabia, sobretudo as financeiras, com o equivalente descontentamento das escolas pelos poucos ganhos. Depois parece ter-se repetido a lógica da contratualização já conhecida das escolas pela via de projectos, como o “PEPT 2000” ou o “Boa Esperança, Boas Práticas”, ou seja, focalizada na obtenção de mais recursos, muitas vezes sem ligação explícita às estratégias da sua aplicação, o que contraria o pendor gerencialista da medida, mas também revela a normal limitação de competências autonómicas das escolas, que nem sabem valer-se desta estratégia nem vêm para além dela. Muitos têm apontado a assimetria de poder e legitimidade, reflectida nas condições do contrato e na obtenção de recursos e, sobretudo, na competência de mobilização para o seu cumprimento (Van Zanten, 2005b: 100). Tendo em conta as devidas diferenças entre o sistema educativo francês analisado pela autora e o português, é inevitável a aproximação de alguns argumentos, nomeadamente quanto às indefinições das competências do poder local e quanto à sobreposição do estatuto dos actores na legitimação política. Como refere (ibid: 117), “não poderá haver acção pública eficaz e com equidade sem espaço público comum de deliberação e de negociação”. Ainda assim, o caso desta experiência alimenta ainda outra crítica em relação à contratualização da autonomia e ao seu contributo para a desigualdade de oportunidades. Mesmo que a tutela tivesse a preocupação de a contrariar, como é declarado, justificando mesmo o “corte” nas pretensões das escolas, o ponto de partida era já de favorecimento, sendo estas escolas as que melhor se moviam nos parâmetros oficiais da “qualidade”.

A avaliação enquanto processo intrínseco de um projecto, neste caso educativo, nunca foi de facto preocupação de destaque da grande maioria das escolas, fazendo parte de um vocabulário ligeiro e de uma prática pouco consistente da gestão burocrática e profissional, traduzida em

relatórios e actas, raramente objectivos e reflexivos. A regulação profissional, assente no conhecimento e bom juízo dos “especialistas” em educação – os docentes – seria suficiente para assegurar o interesse e o bem público (Barroso, 2005), quando cruzada com a outra bem burocrática que asseguraria a equidade. Quando é declarada a falência desta regulação, por não assegurar esta equidade e, sobretudo, por não assegurar a eficácia em termos de resultados académicos e a eficiência em termos de aplicação dos recursos, não existe conhecimento nem identidade profissional que dialogue e argumente contra a ideia da “caixa negra” da escola. Também raramente existe um verdadeiro projecto e uma real identidade organizacional das escolas; as diferentes maneiras de fazer não são por norma inscritas num auto-referencial, mas apenas decorrentes de respostas a necessidades não planeadas e de soluções ajustadas na hora, bem exemplificativo do “garbage can” (Cohen, March, Olsen, 1972) ou do “loosely coupled system” (Weick, 1976). Apesar deste modo de gestão ser uma forma de enfrentar a ambiguidade, a incerteza e a complexidade a que as organizações estão sujeitas, de que as escolas serão um dos melhores exemplos, também pode ser lido no quadro da ausência de autonomia, em que as respostas têm que ser encontradas rapidamente para resolver os problemas criados pelos desajustes burocráticos e pelo impedimento de planeamento. Assim, a avaliação organizacional, associada a este planeamento e como estratégia de gestão, não faz falta e, logo, não chega a fazer sentido. Ela é introduzida nas escolas, tal como todo o articulado da autonomia, de “cima para baixo”, com uma carga de exterioridade que será incontornável e com uma conotação e feição de controlo também inevitáveis.

De facto, as principais funções da avaliação quase sempre se cruzam com as técnicas de racionalização da acção organizada, seja numa perspectiva mais gestionária – racionalizar recursos –, como numa perspectiva mais política – satisfazer os cidadãos com informação. Mas além destas funções de “prestar contas”, a avaliação também poderá assumir outras funções mais interiorizadas, no sentido de “dar-se conta”, servindo não apenas para construir e difundir uma imagem, mas também para assegurar a sua consistência e sustentação, através da potenciação das suas dimensões cognitiva e formativa. Esta dimensão, que poderíamos designar de “emancipatória”, no sentido de contribuir para enfrentar “a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções” (Santos, 2002:28), não dependerá tanto dos tipos de avaliação, mas dos usos que lhe forem dados. Num ambiente complexo, fluido e transitório, a necessidade de captar e pilotar as mudanças será ainda mais urgente, sendo legítimas e profícuas todas as estratégias, desde que clarificadas técnica e eticamente e questionadas politicamente. O pendor quantitativo de estudos e avaliações no campo educativo, tanto nacional como internacional, não determina em si o cariz mais “regulatório” ou “emancipatório” (Santos, 2002), “de controlo” ou “de autonomia” (Reynaud, 2003) dos rumos da educação; estes dependerão antes das construções sociais que com eles se fizerem, tanto em termos de problemas como de soluções. Broadfoot (2004), referindo-se ainda à grande preocupação com o *assessment*, conclui que será “um mal menor” e que não deixa de ter vantagens, nomeadamente como “força poderosa no apoio à aprendizagem e mecanismo de *empowerment* individual”. Poderemos acrescentar também “*empowerment* colectivo”, quando estes dados espoletem análises críticas e interpretações reflexivas, que desvendem e confrontem as diferentes racionalidades. Temos ainda a perspectiva interessante recolhida em Guy Pelletier (1998:4): “As coisas que não são comparáveis não têm valor em si, ficam solitárias e incompreensíveis num espaço frio, irreal”. No enleir de conhecimento, política e acção, tanto num nível macro-administrativo, como micro-organizacional, as possibilidades serão bastante diversas, considerando o “conflito” sempre aberto e legítimo entre as pressões dominantes e as impressões dominadas. Considerar todas as teorias e práticas gestionárias como indiscutivelmente dominadoras e todas as teorias

críticas indiscutivelmente emancipatórias é negar o debate, a reflexão e, logo, a própria emancipação (Alvesson; Willmot, 1992), entendida num sentido pessoal e colectivo de superação.

É neste sentido crítico da crítica que Demailly e colegas (1998) alertam para os perigos conservadores da abordagem “global e humanista” da avaliação, defendendo que a objectividade pode bem ser procurada com a combinação de indicadores quantitativos e medidas de desempenho, para provocar desconfortos e confrontos que podem ser mais mobilizadores da mudança. No seu estudo sobre uma experiência inovadora da Academia de Lille, entre 1991 e 1995, que envolveu 319 estabelecimentos num processo de avaliação (Demailly et al, 1998), os autores propõem-se analisá-la quanto aos valores, objectivos, vivências dos actores e efeitos, procurando pistas de trabalho teóricas e práticas sobre a eficácia social das avaliações. Embora sejam mais as interrogações que deixa do que as declarações, disseminadas ou paralelas a toda a análise, resumimos aqui brevemente alguns dos seus princípios para a avaliação das escolas, decorrentes das potencialidades e limites observados:

- a importância da aproximação global, participada, com elementos de objectivação e suporte metodológico, objectivos e valores bem clarificados, nomeadamente os incidentes nas práticas pedagógicas, instrução e socialização dos alunos;
- a participação efectiva dos docentes, assumidos como os principais destinatários;
- a combinação da internalidade com a externalidade, ou seja, a par com a estruturas participativas, a existência de um “exterior-próximo”, bem como a institucionalização da obrigação e a instituição de momentos de avaliação, cortando com a rotina profissional e estabelecendo uma “certa dramatização do acontecimento”;
- dispositivos adequados, que não sejam demasiado pesados e difíceis de combinar com as outras tarefas escolares;
- articulação da avaliação qualitativa com dados informatizados e de origem central;
- a importância da continuidade dos processos para não frustrar e desmobilizar;
- a não simplificação do conceito de resultados e a sua não confusão com meios;
- a avaliação pluralista, formativa de avaliados e avaliadores, que não se fique pelo papel de animadora, mascarando a falta de uma verdadeira pilotagem;
- o contorno de uma hipertrofia do aspecto profissional e técnico e a valorização da componente política (ibid:258-273).

Assumindo que as lógicas presentes na avaliação das escolas são diversas e combinadas, desde a lógica dos meios, ao modernismo organizacional e ao mercado escolar, estes autores defendem a possibilidade e necessidade de uma outra lógica que designam de “projecto crítico e democratizante”, que cruze uma regulação política central com regulações locais, e que produza efeitos de dinamização profissional dos docentes e de recomposição da profissionalidade.

No que respeita à regulação, o caso francês é bem exemplar dos possíveis efeitos da descentralização na desregulação e no ampliar das desigualdades sociais (Van Zanten, 2005b) e daí a preocupação com a regulação central, ou meta-regulação, à semelhança do que defendem muitos educacionalistas, nomeadamente portugueses, como João Barroso (2005:171), que depois de explicitar o cruzamento de regulações – transnacional, nacional e local - aponta a substituição da “regulação do sistema” por um “sistema de regulações”, com o Estado a regular essas regulações múltiplas e a garantir a compatibilidade do “respeito pela diversidade e pelo individualismo dos cidadãos com o prosseguimento de finalidades comuns, necessárias à sobrevivência da sociedade, do qual a educação é um instrumento essencial”.

Tal como refere Dutercq (2005:10), “a regulação deve ser compreendida como a procura de uma definição ajustada e do controlo leve da acção pública”, distinguindo-se de “governo” e de “pilotagem” pela pluralidade de instâncias e de lugares onde se concretiza, associando-se ao conceito de “governança” que aponta para a partilha do poder e da responsabilidade do Estado, como já referido. No entanto, enquanto o conceito de “governança” aponta para um estado das coisas, o de “regulação” tem uma natureza dinâmica. Ainda assim, este conceito de regulação não deixa de ser esquivo, sendo mesmo conotado com uma ideia de imobilidade, quando lido no quadro da caracterização larga dos paradigmas da sociologia – o paradigma da regulação, para se referir às abordagens “centradas na realidade social em termos que dão realce aos factores de unidade, convergência e coesão das sociedades humanas” (Afonso, N., 2005:30), contrastado com o paradigma da mudança radical que se centra na “análise da mudança, no estudo dos profundos conflitos estruturais, na caracterização dos modos de dominação e das contradições estruturais, consideradas como características básicas das sociedades modernas” (ibid).

Esta arrumação, atribuindo um sentido conservador ao conceito e opondo-o ao sentido crítico, contrasta claramente com o sentido hoje mais divulgado no vocabulário das ciências sociais, porquanto ele se impõe e se utiliza fundamentalmente em contextos de mudança e no seio das preocupações com os seus efeitos, não excluindo a perspectiva crítica. O autor que mais consagrou o conceito terá sido J-D Reynaud (1997), com a sua teoria da regulação social, aplicada em contextos organizacionais e na sequência da mudança de perspectiva do actor e do sistema, introduzida por Crozier e Friedberg (1977), em que distingue a regulação de controlo, a regulação autónoma e a regulação conjunta. A regulação de controlo aponta muito para uma relação de subordinação, numa perspectiva hierárquica, enquanto a regulação autónoma para uma relação de solidariedade entre actores do mesmo nível (Lichtenberger, 2003:54). Saltando a construção teórica que procura resolver a relação entre as duas – a concorrência ou coexistência de regulações e a negociação ou regulação conjunta -, importa colocar duas questões:

- toda a regulação, nos dois sentidos que usa o autor – como processo de formulação de regras e como resultado de um conjunto de regras – não pressupõe um conjunto, em concorrência ou em cooperação?

- toda a regulação não pressupõe os dois sentidos – de controlo e autónoma - quando se assume que a acção social produz e reproduz o sistema, numa dialéctica entre a necessidade de estabilidade e de mudança?

Colocada esta formulação perante as tendências actuais das políticas públicas, a dicotomia entre controlo e autonomia pouco ajudará na compreensão da regulação. A de controlo pode bem

assentar numa base de autonomia e a autónoma pode bem ter uma predominância de auto-controlo. Parece-nos, assim, que qualquer distinção entre regulações beneficia mais de uma focalização nos seus objectivos e nos seus efeitos, do que na sua origem ou na sua localização em relação a uma geografia, hoje tão indistinta e tão fluida do poder. Há quem destaque a presença de duas lógicas contraditórias na avaliação – uma de controlo, para verificar a aquisição, recorrendo a operações lógico-matemáticas; outra que pretende promover um outro caminho, ou “lógica do resto” e de promoção dos possíveis (Vial, 2001:74). Neste contexto, a regulação não será apenas uma resposta a um comando, mas também a fundação de um outro horizonte, num movimento em espiral, em que o magma comporta a alteridade (idem:75).

Ainda que com todas as limitações e ambiguidades relativamente às políticas de autonomia da escola, as diferenças entre elas sempre foram e são inegáveis, e hoje incentivadas, sendo claro que tal depende da sua governação, mas sobretudo da sua regulação e das lógicas de acção activadas, que cruzam referenciais sedimentados ou institucionalizados e referenciais novos e concorrenciais.

As lógicas de acção impõem-se como um conceito simples para uma significação complexa, e por isso muito rico na sua função de organizador e transmissor de ideias. A sua plasticidade e operacionalidade terão feito o seu sucesso e a sua ampla utilização em contextos variados, servindo de base a múltiplas estruturações de leituras, das quais salientamos a de Manuel Jacinto Sarmento (2000), que faz uma matriz de cinco nas escolas primárias portuguesas – a de serviço público, a profissional, a de desenvolvimento local, a de mercado e a dos direitos da criança. Para ele, o que caracteriza as lógicas de acção é:

“- o serem “holísticas e caleidoscópicas”, ou seja, referirem-se à totalidade da acção educativa, estabelecendo “fios de sentido” entre as actividades;

- o terem elementos simbólicos repetitivos e de significação reiterada, ou seja, o afirmarem-se na “redundância” dos mesmos elementos interpretativos da acção na totalidade dos domínios da organização;

- o serem “compósitas, heteróclitas e complexas”, em consequência da sua “transversalidade”, ou seja, o poderem coexistir no plano sincrónico e diacrónico e o não terem que ser coerentes, mas apenas compatíveis nos seus conteúdos simbólicos” (Simões, G., 2003: 82).

Completando com a definição do autor, “as lógicas de acção são os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa” (Sarmiento, 2000:147). O princípio da “racionalidade limitada” (Simon, H. A., 1989) está presente nesta formulação e na constatação de que as lógicas não são definidas *à priori*, mas “constroem-se no curso da acção, exprimem-se antecipatoriamente como disposições para a acção e reconstituem-se à posteriori, como modo de justificação da acção” (Sarmiento, 2000:149).

Como já referido, Lise Demailly e colegas (1998) destacam também as quatro lógicas presentes na avaliação de escolas: a lógica persistente dos meios; a lógica do modernismo organizacional com uma centralidade forte e os professores como quadros; a lógica propriamente neo-liberal e do mercado escolar; a lógica do projecto crítico e democratizante, contra o insucesso, pelo trabalho de equipa

intra e inter-profissional, com regulação política central e regulações locais. Que no nosso caso português se avança com uma lógica centralizante parece claro, tanto pela articulação que se anuncia entre avaliação externa e auto-avaliação, como pela já referida articulação com os contratos de autonomia. Quanto às restantes, independentemente de serem explícitas ou implícitas na política, o que importará será mesmo a sua activação nos contextos. Assim, de um ponto de vista estratégico, pressupõe-se que o encontro de lógicas distintas num dado contexto organizacional, ou seja, num sistema de acção concreto, regula e de certa forma amplia a racionalidade da acção e o seu grau de satisfatoriedade. No entanto, persistem sempre problemas de regulação, sobretudo em termos de efeitos, e sobretudo também, em termos de efeitos sociais globais.

Este conceito de lógicas de acção, funcionará assim como uma extensão mais concreta e contextual do referencial, salientando a construção cognitiva e integrando a noção de ideologia de Mannheim e a noção de consciência de Marx, mas integra também a noção weberiana de acção social (Bacharach; Mundell, 2000:151), casando perfeitamente com a de acção pública.

No caso francês, Derouet (1992) identificou três “naturezas” das escolas ou três formas de identidade colectiva que apelidou de cívica, industrial e doméstica e que se ligam com feixes de lógicas, com alguma coerência, revelando as diferenças e as autonomias implícitas das escolas, resultantes de formas distintas de auto-regulação e deixando em aberto a questão da necessidade e adequação da meta-regulação. A primeira “natureza” remete para uma lógica mais académica, baseada numa pedagogia de corte da escola com o mundo, na palavra e na abstracção, na impessoalidade da relação pedagógica, rapidamente associada aos nossos antigos liceus. Na lógica industrial, a pedagogia assenta mais nos recursos e focaliza-se no saber-fazer, preocupando-se com a adaptação da formação ao mundo do trabalho e do emprego; a associação desta “natureza” às antigas escolas técnicas emerge desde logo. Finalmente, a lógica doméstica situa-nos num contexto mais recente e mais aberto, de ligação da escola ao meio e de pontes pedagógicas entre as vivências domésticas e as aprendizagens, mediadas pela afectividade e pelo apelo à sensibilidade, em que se recusa a selecção escolar e se prefere o trabalho de grupo ao trabalho individual.

Com estes contributos, pretende-se sustentar as multi-leituras e relações entre autonomia, avaliação e regulação, deixando claro que é esse um dos vectores privilegiados da nossa análise da escola, que procurará ter em conta essas múltiplas leituras, num sentido de diálogo crítico, que contribua para que esta “não saia do espaço de justificação política” (Derouet, 2004), tanto no seu contexto local como global, e, sobretudo, no seu âmbito quotidiano.

Voltando à avaliação das escolas, à lógica do “projecto crítico e democratizante” e aos seus efeitos na regulação social da educação, temos ainda o efeito mais interno e profundo referido atrás e relacionado com a profissionalidade docente (Demailly et al, 1998). Se esta combinação dos três elementos em discussão (autonomia, avaliação e regulação) se mobiliza habitualmente contra os docentes, contra o seu sentido burocrático de serviço público, o seu sentido corporativo de qualidade e o seu sentido dominador de regulação, também são eles os convocados por todas as retóricas para o centro das soluções. Já foram referidos os efeitos redutores e desmobilizantes das políticas que parecem concretizar-se nos seus contrários, integrando a crítica e servindo-se dela para se legitimarem (Derouet, 2004). O caso da sociologia da escola a legitimar soluções gestionárias que contrariam os seus propósitos de contribuir para uma educação mais emancipatória é bem analisado por este autor, mas o seu desejo de abrir perspectivas termina com a seguinte questão: “Que recursos fornecer aos professores para que eles passem da contracção depressiva à ofensiva?”

2.4. Auto-avaliação, aprendizagem e lideranças

Responder com este outro arranjo de conceitos é apenas uma forma de esquivar a mesma polémica do “feitiço da crítica contra o feiticeiro”, pois ele é bem o exemplo de como ideias intrinsecamente emancipatórias podem ser postas ao serviço de uma lógica de domínio e de controlo.

Em teoria, o crescente enfoque nas práticas de auto-avaliação, tanto individual como colectiva, estará relacionado com as revelações da teoria do conhecimento e, logo, da aprendizagem, sobre a importância do sentido e da implicação activa do sujeito (Noël, B, 2001). A avaliação formativa há muito também que entrou no vocabulário e na “tecnologia” da profissão docente, tanto pela via da formação como pela via dos instrumentos normativos e, mais recentemente, entrou o conceito específico de auto-avaliação, como componente obrigatória da avaliação dos alunos. À partida, a lógica da prática dominante é que ela é um direito dos alunos, porque lhes dá voz e poder e não tanto uma responsabilidade ou, melhor, uma técnica para melhorar a aprendizagem através da reflexividade e do tal encontro de sentido; ela entra associada aos resultados e não aos processos. No entanto, e voltando à lógica pedagógica, a auto-avaliação relaciona-se com o paradigma da governança - recusa-se a imposição e impõe-se a sedução, ou numa formulação menos cínica, desloca-se a autoridade do exterior para o interior, realçando a autonomia. O sujeito age em conformidade com o que aprende e aprende aquilo que faz sentido na sua acção, assumindo-se que o conhecimento, ou a aprendizagem, contribuem para uma prestação mais satisfatória, para si e para os outros. No caso da relação pedagógica e do sentido das aprendizagens, claro que a problemática é muito mais complexa e não depende apenas de técnicas ou tecnologias mais “democráticas”, mas dos princípios – ou dos fins - em que se quer fundada a educação:

“Hoje em dia, cada vez mais se esquece da escola como lugar de saber e se pensa nela como caminho para o emprego. (...) Nessa lógica, é a ideia de atividade intelectual do aluno que desaparece. A escola torna-se um lugar onde se devem cumprir tarefas. (...) Podemos dizer, também, que é um trabalho: um trabalho alienado. Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e se desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem. Quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos de admiti-lo, é chato, muito aborrecido.” (Charlot, 2009:95).

Esta outra focalização termina no entanto no mesmo ponto onde queremos chegar – o trabalho alienado e o trabalho libertador na escola - e a sua relação com o sentido da acção e da aprendizagem.

Outras teorias podem ser convocadas para a análise deste movimento de deslocação do social para o individual, sendo habitualmente associada ao interesse do liberalismo, mas também facilmente relacionada com a sua crítica. A sociologia do actor e da sua centralidade no jogo social e político sustentam teoricamente as possibilidades de luta e de libertação de todos os sistemas dominadores, através da activação intelectual e reflexiva. “Será menos a sociedade a modelar o indivíduo do que o indivíduo a modelar o social” (Soleaux, 2005: 28). A reflexividade é mesmo considerada uma palavra-chave do vocabulário da “governança”, pois junta o indivíduo, o conhecimento, a liberdade e a responsabilidade, logo, peça essencial no rolar das autonomias interdependentes.

No entanto, “sociedade reflexiva” (ibid), “reflexividade social” (Giddens, 2004:681), “modernização reflexiva” (Beck, Giddens, Lash, 2000) são conceitos usados por estes autores mais para despir do que vestir esta “governança”, ou seja, procuram recuperar o sentido emancipatório da “reflexividade”, entretanto perdido com a sua apropriação pelas teorias de gestão e as “tecnologias sociais sofisticadas”, como os “esquemas de educação permanente, os cursos terapêuticos de auto-desenvolvimento, os programas de iluminação espiritual” (Fuglsang, 2007: 70). Ainda que num registo não emancipatório, porque ou não cria ou não queria, Michel Foucault contribuiu para alimentar uma ideia crítica que aqui se ajusta – a absoluta e incontornável dominação através da subjectivação, do auto-governo e da auto-dominação, através da actuação de forças de poder invisíveis (Alvesson, Willmott, 1992), nas quais se incluía o conhecimento. O interiorizar das regras e da disciplina será sempre a melhor maneira de as fazer cumprir e neste interiorizar alinha também um “rotinizar”, que deixa de ser reflexivo e constrói obediências e dependências, para não falar do sentimento constante de culpa e de falta, porque haveria sempre mais e melhor a fazer. A auto-avaliação entra assim como técnica de sedução e dominação capitalista na gestão dos trabalhadores, aproveitando e apropriando conhecimento humanista; a teoria do capital humano demonstrou que trabalhadores mais satisfeitos são mais produtivos, e que essa satisfação não passa apenas por contrapartidas materiais, mas também simbólicas, de reconhecimento e valorização (ibid).

Sabe-se de facto como o “auto” pode ser aprisionante e “dominador das almas”, com um substituir do controlo directo por uma “sujeição produtiva” no sentido foucaultiano (Clarke e Newman, 1997). Sabe-se como o “individualismo concreto”, nascido de um enfraquecimento do princípio da autoridade (Vandanberghe, 2001), pressupõe mais liberdade nas relações de pertença, mas também mais responsabilidade pelas opções. Está demonstrado como esta espiral do controlo “do exterior dos dispositivos para o interior das pessoas” (Mangez, 2001) pode causar sofrimento e solidões (Correia; Matos, 2001) e, em combinação com as pressões de eficácia e de eficiência, levar a uma esquizofrenia da performatividade, em que os sujeitos vivem as suas vidas como “empresas do seu eu” (Ball, 2002). Há quem alerte também para a “ideologização do conceito científico no apelo ao pensamento reflexivo” (Soleaux, 2005), tornando a competência cognitiva mais coersiva do que libertadora. Há mesmo quem associe a aprendizagem organizacional a tecnologias gerencialistas de controlo (Bolívar, 2000).

No campo das ciências da educação, e especificamente nas áreas que se interessam pela formação de docentes e pela escola como organização, uma das palavras-chave é aprendizagem, associada a desenvolvimento – profissional e organizacional. Mais ainda, prova-se que os dois se devem entrelaçar para se potenciarem, pois a contextualização da formação faz parte da atribuição de sentido às aprendizagens e, logo, factor de sucesso na sua consecução; por outro lado, a aplicação instrumental dos conhecimentos na organização permitirá assegurar um factor de eficácia bom para a organização e bom para o sistema. No entanto, esta instrumentalidade, tal como no caso dos alunos já atrás sugerido, revela-se muito mais complexa e muito menos promissora de reais mudanças, do que certas perspectivas mais gestionárias e tecnocráticas querem fazer parecer. Tanto ao nível individual como organizacional, haverá que ter em conta as diferentes relações com o saber e com a aprendizagem, havendo autores que as pensam e apresentam em estádios, de um nível mais instrumental, adaptativo e de resposta simples, para um nível mais reflexivo, criativo e de resposta radical e alternativa (Bolívar, 2000). Há ainda quem costure o tipo de conhecimento mais implícito (de certa forma inconsciente) e mais explícito (problematizado) com a interacção entre o indivíduo e a organização (Nassehi, Hagen-Demsky, Mayr, 2007), mostrando que há um vaivém de processos

diferentes na construção do conhecimento até que o seja verdadeiramente – “uma praxis baseada na experiência, confirmada e comunicada” ou “uma condição para agir com a possibilidade de mudar as coisas” (ibid:161). Esta definição, ainda que necessariamente ambígua, permite a sua distinção de informação e de dados. Os dados são criados e codificados através da observação; a informação é criada através de filtros de relevância num determinado sistema; o conhecimento é gerado a partir da informação quando esta entra em padrões de sentido ou sistemas de memória. Podemos então receber dados e informações, mas quanto ao conhecimento ele não pode simplesmente ser consumido, pois implica uma acção do sujeito, ou seja, uma produção (ibid: 160-161).

Esta formulação entra na nossa problemática por duas razões: uma, pela ligação com o desenvolvimento profissional e organizacional nas escolas e com as políticas e práticas de formação dos docentes; outra, pela ligação à auto-avaliação organizacional da escola, enquanto instrumento de produção de dados, de informação e, desejavelmente, de conhecimento.

No que respeita à formação, e apesar de todos os estudos reclamarem a urgência da ligação às práticas e aos contextos, as políticas portuguesas pouco têm feito por essa aproximação. Ainda que as retóricas preambulares e justificativas dos normativos lhe façam referência, os articulados e, sobretudo, os suportes estruturais e financeiros, impedem-no como regra. A formação continua a ser absolutamente instrumental, servindo linhas estratégicas prioritárias do ME ou linhas de preenchimento obrigatório do currículo individual do docente, numa relação consumista de exterioridade. Por outro lado, a lógica dominante, consagrada nos normativos, é a da especialização e da formação técnica, associada ao saber das disciplinas ou das tecnologias educativas, desvalorizando a outra ou outras lógicas mais centradas nas problemáticas sociológicas e pedagógicas. Esta formação afasta-se inteiramente do conceito de “professor reflexivo”, capaz de questionar e de interpelar; não um acomodado reproduzidor, mas um criativo produtor. Insiste-se no modelo de “fazer dos professores aplicadores de inovações produzidas por outros”, para conseguir “um salto qualitativo reforçando a competitividade na coesão social”, numa “lógica de eficácia” (Canário, 2002). Entretanto, e como já antevia este autor, assiste-se a uma extinção da espécie de professor reflexivo, capaz de produzir um saber que vem do interior da sua actividade profissional, ou seja, produto da teorização da sua experiência e composto para comunicar; mais ainda, e na sua perspectiva, está em causa a profissão em si de professor, já que para se chamar profissão implica que tenha alguma autonomia e que tenha capacidade de produzir saberes sobre o seu próprio exercício profissional (ibid: 22-23). A auto-avaliação tem necessariamente um lugar destacado numa formação profissionalizante, caracterizando-se o profissionalismo por autonomia e capacidade de resolução de situações problemáticas complexas e não rotineiras; por outro lado, analisar as próprias práticas é condição essencial para aprender com elas (Paquay, Darras, Saussez, 2001:119-121).

Apesar da já referida distância entre teóricos e práticos, tem sido produzida abundante investigação e reflexão em torno da importância da formação dos docentes, tanto inicial como contínua. Olhando para trás, recuperamos sinteticamente as “cinco teses para debate” de António Nóvoa (2002: 63-66):

“...investir do ponto de vista educativo as situações escolares”;

“...valorizar as actividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado”;

"...reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-acção e investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores";

"...incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua";

"...capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento".

O debate continua a não se fazer, tal como a criação de condições para o que entretanto vai enriquecendo a retórica acerca da qualidade e da eficácia do trabalho escolar, que reforça a importância do factor autónómico na implicação dos actores, aliando acção e formação, mas também o factor autónómico das escolas e a formação inserida no agir organizacional quotidiano, reforçando o vector de grupo e de solidariedade construtiva de uma dupla identidade com a profissão e com a escola. Na prática o que se observa é bem diferente, embalado por estes discursos recuperados da crítica. Mais recentemente, continua a ser questionado este "formato de formação em desenvolvimento, que elege o aspecto vocacionalista e de sujeição aos interesses económicos, em detrimento dos aspectos humanistas e cívicos"; a "amputação das responsabilidades sociais e ético-políticas" dos docentes; "a obsessão pela promoção de qualificações de carácter restrito e técnico-profissional"; "os professores como simples executores qualificados, despolitizados na sua acção"(Lima, L., 2007: 85).

Sobre esta relação que fez surgir a expressão "organizações que aprendem" e "escolas aprendentes", escreveu um dos nomes mais inspiradores das teorias humanitárias de gestão, incluindo "um livro de campo" especificamente para as escolas (Senge, 1990/2006; 2002), que as organizações só aprendem através dos indivíduos que aprendem; sendo esta uma condição que não garante o desenvolvimento da organização, ela será fundamental. No entanto, os mesmos trabalhos que mostram a importância desta implicação reflexiva do indivíduo e da organização, através, por exemplo, do desenvolvimento de projectos de investigação-acção (Esteves, 2002: 121-139), em que os professores "adquirem a capacidade de atravessar fronteiras" e contribuem para os dois saberes – o etnográfico e o pedagógico" (Stoer, Cortesão, 1999:73), também mostram as dificuldades: a diferença de lógicas entre ensino e investigação e a dissociação entre discursos e práticas, tanto na investigação como na formação; a pouca valorização da investigação tanto na formação inicial do professor como na sua carreira; a já referida desconfiança entre políticos, teóricos e práticos (Esteves, 2002:133).

Do lado da escola como organização há também muitos obstáculos estruturais e culturais, que não se compreendem com a vulgar explicação das "resistências" dos professores e do seu individualismo ou conformismo, pois "se as pautas culturais em que foram socializados os indivíduos são em grande medida dependentes das condições organizativas do trabalho, parece ilógico que se atribua a aversão à mudança a características psicológicas individuais, exigindo mudanças pessoais e não no próprio sistema" (Bolívar, 2000:144). Este reparo é importante quando, como já referido, vamos encontrar os princípios da reflexividade e da mudança de cultura integrados em programas de formação dos docentes, fundamentados nestes discursos da falta e da culpa individual dos docentes, que nada têm feito pela melhoria das escolas (Hargreaves, A., 1998: 159-178). Além de afectarem a imagem externa e diminuírem a sua legitimidade, como bem insistem simultaneamente

os discursos sindicais e os tradicionalistas, afectam a auto-imagem e a real expressão do seu trabalho:

“Ao mesmo tempo que protege cada profissional do agravamento do seu sofrimento, este silenciamento das dificuldades, e consequente agravamento das tendências para a sua individualização, contribui para uma sobrevalorização dos sinais exteriores de competência e de eficácia que permite ocultar metodicamente os disfuncionamentos do sistema que escapam ao controlo dos professores” (Correia, Matos, 2001: 210).

A questão da cultura analisada da perspectiva macro-profissional dos professores sempre foi muito fugidia e pouco esclarecedora, tanto pela imobilização que procura como pela que reproduz (Caria, 1999). Na perspectiva construtivista e no paradigma da autonomia das escolas em construção, nomeadamente assumindo a valorização cognitivista nesta construção, a qual sempre implica manutenções e mudanças, parece mais vantajoso olhar a cultura como um feixe dessa construção local, onde se joga o futuro da profissão em primeira instância, assumindo que “a cultura não é nem primordial nem manipulada, mas estreitamente ligada à acção em si mesma” (Keating, 2008:112).

Num registo de “feitiço contra o feiticeiro”, mas desta vez inverso, ou seja, da crítica a apropriar-se da linguagem neoliberal da gestão, temos o conceito de “competências colectivas” (Boreham, 2004), que embora não afaste totalmente a ideia de competição intrínseca às competências, contraria a individualização e o incentivo à performatividade, dando destaque ao colectivo. Este autor, depois de sustentar a importância e até a prioridade da dinâmica de um grupo em relação à acção dos seus membros, desenvolve as três características essenciais de um acto competente: um sentido colectivo dos eventos no local de trabalho; o desenvolvimento e aplicação de um conhecimento colectivo e o desenvolvimento de um sentido de interdependência. Apesar de não esconder a relação deste conceito com estratégias de gestão do bom desempenho de grupos, nomeadamente associados a trabalhos complexos e “de crise”, como a tripulação de um voo, acrescenta que a competência colectiva não se desenvolve fora da cultura do local de trabalho e do processo de aprendizagem, para afastar associações com algum tipo de treino ou adestramento. No entanto, parece-nos que as maiores potencialidades do conceito residem precisamente na sua diferenciação de cultura e no seu sentido prático – a competência colectiva pode desenvolver-se através dos modos de fazer e perante um desafio colectivo; já a cultura será mais modelada indirectamente e espontaneamente através das interacções, porque não pressupõe apenas um colectivo solidário, mas uma comunidade cúmplice.

Este pôr as competências no colectivo mais sentido ganha, quando de dentro do próprio movimento da eficácia e melhoria (Muijs et al, 2005) se assume que a eficácia dos professores não está em competências específicas e separadas, mas num arranjo compósito e complexo, sendo “o papel de ensinar multidimensional”, pelo que “sociedade e governo deverão considerar se podem continuar a fazer exigências aos professores sem disponibilizar mais recursos, sobretudo em tempo e desenvolvimento profissional” (ibid: 66). E a necessidade deste desenvolvimento profissional torna-se evidente quando se verifica “que os professores têm um défice de competências em relação aos desafios com que são confrontados”, mas também “a profissão docente não pode ser encerrada nos limites estreitos de uma racionalidade instrumental e só pode encontrar o seu sentido pleno nos planos cultural, ético e político” (Canário, 2010: 7-11). Estas reflexões apontam para um alargamento da profissionalidade docente, não apenas na área da relação pedagógica, mas também na área da relação organizacional.

Depois de assumir e explicitar a relação com a linguagem empresarial e com as técnicas gestionárias de manipulação dos trabalhadores, A. Bolívar (2000) desenvolve toda uma argumentação em torno da “aprendizagem organizacional” e da sua contribuição para o desenvolvimento de “organizações que aprendem”, adaptando ao caso específico das escolas e organizações escolares. Argumenta que haverá um impasse entre o “pragmatismo ateu” e o “sobrestimar das dimensões políticas e ideológicas” e que tal terá feito encaixar a mudança educativa (ibid:240), pelo que propõe um conjunto de princípios da aprendizagem organizacional da escola, assim resumidos: “visão sistémica da mudança; relevância da auto-avaliação como base do processo de melhoria contínua; trabalhar de modo conjunto; aprender no processo de trabalho; relevância dos processos de planificação e avaliação; liderança que combine visão e acção” (ibid:68). Coloca-se na esfera de uma “terceira vaga” em relação aos movimentos da eficácia e melhoria (ibid:64), destacando que o problema de mudança da escola, sendo inevitável, seria melhor resolvido autonomamente do que aceitando passivamente as pressões externas (ibid:239) e que essa solução passará por uma mudança de cultura, mas também por uma adaptação das estruturas para que a favoreçam ou induzam. A redefinição do “aprender”, tanto para alunos como para professores, terá sempre que passar por um plano intencionalmente formulado e explicitamente acordado, que alarga também a competência organizacional da escola e exige a clarificação e assumpção da dimensão pedagógica como núcleo central da sua acção e da sua responsabilidade regulatória. É claro que neste campo da “política pedagógica” (Lopes, 2008) esta responsabilidade tem que alargar-se ao sistema educativo e compreender os condicionalismos externos, nomeadamente e destacadamente os da formação profissional dos docentes (ibid).

Terminando com os limites e possibilidades das escolas como organizações que aprendem, fica a sua colocação no lugar do sonho ou do tipo ideal, assumindo contradições intrínsecas destas leituras e propostas. Uma delas está precisamente na conjugação do enfoque cultural com o organizacional, bem exemplificada na questão do trabalho conjunto, colegial, cooperativo ou colaborativo. Como destacou Andy Hargreaves (1998: 209), “Se a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, também são largamente encaradas como formas de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente”. E este “externamente” pode partir do interior da própria escola, inserido num possível plano de melhorias, assumindo, como é largamente admitido, que um dos problemas das escolas é exactamente o individualismo docente. O que assim se obtém é uma colegialidade artificial (ibid: 219), administrativa, compulsiva, cujos efeitos esperados poderão não concretizar-se, ou produzir mesmo efeitos nefastos, como acentuar divergências de valores ou simular consensos falsos; ao mesmo tempo, desvaloriza-se a componente individual do trabalho do professor que será também importante e que, como o artista, chega a ser a mais importante (ibid:214). No entanto, acaba por reconhecer que “em alguns casos, não é possível estabelecer culturas escolares produtivas, sem que sejam operadas mudanças prévias nas estruturas escolares, que aumentem as oportunidades de criação de relações de trabalho significativas e de apoio colegial entre os professores” (ibid:290). Sendo um paradoxo “decretar” a colaboração, como a autonomia, não o será “decretar” condições que a favoreçam.

A este propósito, merece referência um estudo sobre a implicação da formação e da investigação na liderança e mudança de uma escola (Caetano, 2003), em que se conclui ter-se “ registado um movimento progressivo de uma colaboração forçada para uma cultura colaborativa”, num “processo conjugado de desenvolvimento profissional e organizativo, de mudança das estruturas e do seu

funcionamento, de mudança das práticas e concepções de liderança, de mudança informativa, valorativa e emocional dos agentes educativos e dos alunos” (ibid: 94-96).

Com possibilidades de mudança da escola temos então também a auto-avaliação organizacional, antes inscrita como princípio de aprendizagem organizacional (Bolívar, 2000), atrás incluída como estratégia de liderança (Caetano, 2003) e, poderemos afirmar, unanimemente considerada como teoricamente favorável ao desenvolvimento positivo das escolas. Teoricamente significa autonomia, aprendizagem, reflexividade, colaboração, participação. Na prática, como todos os outros conceitos explorados, depende das construções contextuais.

Como revelam os estudos na área da avaliação e da auto-avaliação organizacional, não existem processos perfeitos, nem mesmo condições perfeitas que determinem o sucesso destas práticas, tomada a sua valência de instrumento de melhoria. A maioria da investigação tem-se situado no âmbito dos movimentos da eficácia e melhoria, sobrepondo-se com a acção, mas de que resultaram alguns “relatórios”, como é o caso do projecto “Avaliação da qualidade na educação escolar”, no âmbito do Programa Sócrates, que envolveu 101 escolas de 18 países europeus, incluindo Portugal, o que deu origem ao projecto “Qualidade XXI”, coordenado pelo IIE, que envolveu várias escolas e deu origem a algumas publicações ou comunicações que se referem a essas experiências (Palma, 1999, 2001; Fialho et al, 2002; Alaiz et al 2003). Apesar da relativa flexibilidade que era dada às escolas na sua aplicação, às quais incumbia começar por identificar “pontos fracos e pontos fortes”, o enquadramento formal e o protocolo deveriam criar alguma uniformidade. Assim, servimo-nos do único testemunho de que dispomos para apontar algumas dificuldades: o pouco apoio formativo às equipas; o pouco suporte organizacional ao projecto; o pouco envolvimento da comunidade, especialmente dos professores. Nas vantagens, são apontados: o acesso à inovação da própria ideia de auto-avaliação, a criação de um grupo com boa relação, a existência de um “amigo crítico” exterior à escola, a partilha de experiências na rede nacional e internacional, a reflexão a que obrigou (Fialho et al, 2002). Numa perspectiva mais global de um dos coordenadores do projecto, situámos ainda três auto-críticas (Palma, 2001): o cariz de “auto-inspecção”, a visão linear de que a auto-avaliação levaria à sustentação de decisões racionais, relação que raramente se verificou, e a divisão dos processos em domínios, o que terá dificultado a visão global e organizacional dos actores. Sobre a efectiva melhoria da escola, finalidade do projecto, nada ficamos a saber, embora do seu abandono algo se possa deduzir. Confrontando com outros relatos de experiências do mesmo projecto, embora enfeitados de ficção e na óptica de um dos coordenadores não actores (MacBeath et al, 2005), em que se apresentam processos de efectiva melhoria de algumas escolas, confirma-se o sabido efeito organizacional global, mas também se deixa em aberto o efeito do contexto nacional. As condições para o sucesso declarado desta experiência foram apresentadas como indicadores úteis para a prática e que resumimos assim: envolvimento dos actores em todas as fases do processo; elevado nível de participação como indispensável, embora não única condição de impacto; impacto real ao nível da escola; elevado envolvimento e empenho dos alunos; confiança de que o processo se reflecte num melhor empenho e desempenho dos alunos na sua aprendizagem; escolha cuidadosa das áreas importantes ou prioritárias para intervir (ibid:306). Acrescenta-se a importância do suporte institucional e do apoio externo formativo (amigo crítico), estendido no final a uma recomendação de articulação com a avaliação externa, para “certificação da qualidade”(ibid: 310).

Situámos ainda dois outros estudos nacionais “independentes”, que analisam práticas de auto-avaliação. O primeiro, debruça-se sobre o impacto dos requisitos do Programa “Boa Esperança, Boas Práticas” no que respeita à auto-avaliação dos projectos, nas escolas da região centro (Neto, 2002).

Conclui a autora a persistência do modelo de “exterioridade”, em que os actores são cativados pelos recursos suplementares que assim angariam, o que leva a que a sustentabilidade esperada não se concretize, apesar da formação, da dinâmica de grupo, do acompanhamento por assessores e da metodologia de investigação-acção, aspectos apontados como positivos. Aponta ainda como constrangimentos, a dificuldade dos actores em pensarem em termos avaliativos, a resposta a encomendas externas e pressões pouco explicitadas de início e ainda os muitos afazeres dos professores. Deixa ainda a questão do “retirar dos andaimes” oferecidos pelo Programa ter ocorrido demasiado cedo.

O segundo (Marques, 2003), apresenta um caso de auto-avaliação institucional com sucesso, relacionado sobretudo com a forte liderança, mas não deixa de apontar também constrangimentos: selecção de indicadores, subjectividade, sensibilização dos actores, falta de competências técnicas, falta de instrumentos e de tempo. Registe-se que o referencial desta experiência era o Projecto de Auditoria Pedagógica da IGE.

Temos ainda a referência do trabalho de Mónica Gather Thurler (2002), no acompanhamento de uma reforma do ensino primário, instaurada desde 1995 no Cantão de Genève, e que incluía a implementação de procedimentos de auto-avaliação para as escolas que participaram na fase experimental, que durou até 1999. Algumas das conclusões foram que:

- houve progressão na integração da auto-avaliação no funcionamento interno e anual das escolas;
- a qualidade dos relatórios melhorou, explicitando um processo de construção colectiva;
- a maioria das escolas aproveitaram para determinar as prioridades de desenvolvimento e o programa de trabalho para o ano seguinte;
- a existência de critérios de análise e de referenciais de pensamento tornaram a análise transversal mais cómoda e mais precisa;
- as escolas foram aceitando introduzir práticas de observação mais sistemática para compreender o funcionamento e disfuncionamentos ligados à organização do trabalho;
- uma maior valorização profissional e reconhecimento social dos professores.

No entanto, as “resistências” também foram assinaladas:

- a percepção como perda de tempo e como ameaça para a imagem da escola;
- a dificuldade relacionada com a cultura profissional de “cada um por si” e o fugir às críticas;
- a evolução centralizante e gestionária das políticas com o fim da experiência e o generalizar da reforma – decisões e controlo externo, logo menos necessidade e pertinência do investimento na perspectiva dos actores.

Se os estudos e reflexões sobre auto-avaliação acabam por apontar para a vantagem com um cruzamento externo (Guerra, 2002), os estudos sobre avaliação externa, e mesmo os seus

referenciais de orientação prática, têm evoluído para uma atribuição de maior relevância à auto-avaliação. Num estudo sobre o impacto da “Avaliação Integrada das Escolas” da IGE (Costa e Ventura, 2002), em que se faz uma análise das discrepâncias e coincidências de opiniões entre inspectores e presidentes dos conselhos executivos de escolas intervencionadas, conclui-se que não há dados sobre o impacto do programa na melhoria das escolas e que este apenas terá sensibilizado mais para as questões da avaliação. As escolas reagem, respondem ao solicitado, mas não se envolvem como parceiros, acentuando-se o “hábito de esperar que as decisões de mudança provenham de agentes exteriores” (Guerra, 2002a) e operando “mais a função de controlo administrativo do que a função de melhoria” (Marchesi, 2002). Neste estudo faz-se ainda referência à questão da prática lectiva, no coração da acção educativa, mas que só num processo interno poderia ser sentido.

E esta questão coloca a necessidade de se clarificar o que se entende por auto-avaliação da escola e da sua relação com avaliação interna, sendo óbvia a diferença com a avaliação externa, já tão vulgarizada. A distinção entre avaliação interna e auto-avaliação entendemo-la numa lógica gradativa e de aprofundamento, e não sob qualquer critério de posicionamento da iniciativa, do tipo de dados ou dos destinatários (Meuret, 2002). Assim, a avaliação interna envolve todas as iniciativas da escola para recolher, analisar e interpretar dados do seu desempenho, independentemente da função – para prestar contas, para ajudar na gestão ou para espoletar e apoiar reflexões e melhorias. Quando os dados são alvo de análise e reflexão pelos próprios actores a que dizem respeito, num plano preferencialmente colectivo, podendo eles intervir no plano de melhoria, estamos perante uma real auto-avaliação, no sentido socrático de que o “conhecimento de si” é a base de toda a aprendizagem eficaz (Noel, 2001: 109). No fundo, é apenas respeitar de perto o valor semântico da palavra – uma auto-avaliação não pode confundir-se com hetero-avaliação. A situação ideal é que a avaliação interna contemple dispositivos de hetero-avaliação e de auto-avaliação, se pretendermos manter a defesa da sua importância na qualidade de todos os processos de gestão organizacional e curricular ou educativa.

Esta distinção entre avaliação interna e auto-avaliação remete-nos para o último conceito da trilogia com que iniciámos este ponto – liderança. O desenvolvimento de práticas de auto-avaliação dentro das escolas, relacionando-se com o desenvolvimento de práticas de cooperação e confiança e com a valorização da aprendizagem enquanto processo positivo e criativo e não imposto pela falta ou pela imperfeição, supõe uma liderança bastante diferente da que se vem instalando nas escolas. Perante os problemas de fragmentação e de desregulação supostamente decorrentes da maior autonomia das escolas, uma das estratégias para não perder o controlo parece ser a pressão e a modelação de gestores “fortes”, que claramente sintam as suas responsabilidades e lealdades antes de mais para com a administração central.

Portugal, ainda que em evolução mais lenta, encetou também por essa via, deixando de ser o único país europeu com todas as “lideranças” eleitas – as de topo e as intermédias (Barroso, Menitra, 2009: 21), passando o poder a concentrar-se muito mais – num único órgão e simbolicamente, pelo menos, numa mesma pessoa – o Director ou Directora. Ainda que se misturem e confrontem diferentes lógicas quanto ao papel e funções deste órgão teoricamente executivo (ibid: 22-23), mas largamente deliberativo, no quadro das tendências europeias presentes em programas e associações, por exemplo, e no quadro das opções nacionais de fazer uma ligação mais directa entre o governo central e os directores das escolas, parece caminhar-se para uma sobreposição das concepções mais gestionárias com as concepções mais burocráticas, num sentido de fazer das

organizações escolares simples empresas semi-públicas, para poder considerar a bem-vinda entrada de recursos do partenariado.

Mas também neste campo obriga o posicionamento construtivista que se esperem evoluções e resultados muito diferentes, apesar de todas as forças uniformizantes. Num estudo comparativo entre Inglaterra, Itália e Portugal (Barzanò, 2009), comprovou-se a “viagem” das lógicas de “accountability” e responsabilidade dos directores de escola, comprovando uma certa tendência da ideia de “internacionalizar” o papel dos líderes das escolas (ibid:41), mas também diferenças naturalmente ligadas com as diferentes culturas. Mas o que ressaltou também das conclusões deste estudo foi que os directores “lamentavam que as exigências que recebiam não fossem adequadas ou eficazes para promover a melhoria das escolas”; “que os mecanismos rígidos e enganadores se arriscavam a trair os valores centrais da educação”; que “essas exigências representavam uma oportunidade falhada, não conseguindo originar respostas autênticas” (ibid:313). Com isto, parece-nos, pelo menos, continuar aberta a porta da construção autónoma, que não é encerrada por uma suposta liderança dominada e dominadora, mas em que residem e resistem visões críticas e reflexivas. Ainda que admita que os directores (Presidentes do Conselho Executivo) que entrevista sejam especialmente “equipados e empenhados” (ibid:307), também a autora refere a atitude generalizada de todos os “directores” de se defenderem com honra das exigências que recebiam e de “não estarem prontos para partilhar, de forma incondicional, os valores e as prioridades do governo” (ibid:308).

Mesmo antes desta etapa dos directores, haverá que assumir o papel central dos presidentes dos conselhos executivos ou directivos na regulação das escolas e das políticas públicas em geral (Ribeiro, 2007). Sem alinhar em concepções mecanicistas da liderança (Costa, 2000: 16-22), não pode negar-se a influência das características pessoais, em termos de personalidade e de percurso, na acção destes actores principais, embora os contextos sejam também determinantes na modelação dos estilos. Ball (1994) distingue quatro formas de liderança, na relação entre as formas de participação privilegiadas e as estratégias de controlo usadas e que continuam a parecer-nos muito ajustadas aos quotidianos das escolas:

- uma liderança autoritária que evita qualquer participação e suprime qualquer oposição, mantendo um grande distanciamento e usando mesmo de estratégias de ocultação;
- uma liderança administrativa, que evita qualquer confronto, recorrendo a uma estruturação apertada, com planificações e ordens de serviço, canalizando a participação para reuniões e grupos de trabalho, elas próprias devidamente estruturadas;
- uma liderança interpessoal, que privilegia o contacto directo, as conversas informais, as consultas, usando a estratégia da persuasão privada, o que resulta muitas vezes numa fragmentação interna não declarada;
- uma liderança antagónica, que prefere as reuniões públicas e o debate aberto, enfrentando e procurando gerir e dominar o conflito.

Naturalmente que esta distinção tem uma função heurística, funcionando como tipos ideais que na prática se podem manifestar em traços combinados.

Esta focalização nos estilos de acção da liderança não impede uma focalização mais cultural e mais profunda sobre os conteúdos e objectivos das lideranças. Continuando no plano teórico e hermenêutico, temos os conceitos de liderança transaccional e transformacional, apontando o segundo para uma melhor adequação à complexidade e à mudança necessária. No entanto, a grande viragem vem no sentido de contrariar a eficácia da liderança individual – dos heróis e capitães que arrastam a tropa (Bolívar, 2000:203) - e de mostrar as virtudes da liderança colectiva. Este autor, inspirando-se em Peter Senge, refere que o bom líder não é o que controla a conduta das pessoas, mas o que se centra em melhorar a qualidade do pensamento e a capacidade de aprendizagem da equipa, bem como a habilidade para desenvolver visões partilhadas, referindo a tendência contrária e errada em situações de crise. Na perspectiva da aprendizagem organizacional, a liderança que se ajusta é aquela que fomenta a participação, a implicação e o compromisso, baseado na evidência de que as pessoas mostram mais empenho quando sentem valorizadas as suas capacidades (ibid:207).

E nesta mesma tendência podemos falar de “dispersão da liderança” (Costa, 2000: 25-26), tanto no sentido anterior de levar os outros a co-liderar, sobretudo através da formação de equipas de trabalho, como no sentido de reconhecer a importância das lideranças intermédias, umas formais, outras informais ou mesmo camufladas.

No caso específico das escolas, é interessante a ideia de Senge de que uma das três qualidades de um bom líder é ser “professor”, ao mesmo tempo que mordomo e desenhador, sobretudo quando cruzada com os estudos que identificam o conhecimento de conteúdo pedagógico (teórico e experiencial) como “base potencial essencial para o exercício da governação escolar” (Sanches, 1995: 526). Podemos ainda convocar os resultados da avaliação externa das escolas que revelam ser o campo da liderança e o campo da organização os melhor classificados – acima de 90% com Muito Bom (Torres, Palhares, 2009); mas neste caso o que se comprova é que estes resultados se traduzem na já referida tendência para a uniformização e controlo, através das lentes das equipas de avaliadores:

“O que efectivamente é valorizado pelo Grupo de Avaliação é o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes da eficiência com que os actores operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecno-estrutura imposta por instâncias supra-organizacionais. Neste contexto, as organizações escolares, situadas abaixo e fora dos centros de decisão, são conceptualizadas como “escolas-reflexo” (Lima, 2008: 85) das orientações emanadas do aparelho central, cuja missão primordial é maximizar a produção de resultados” (ibid: 95).

Estes resultados levaram estes autores a questionar a oposição entre a investigação e a política em Portugal, também neste campo da cultura organizacional, considerada apenas no seu aspecto integrador, em que se espera que o líder unipessoal, centrado na figura do Director ou Directora, funcione como “cola” ou “cimento” que irá solidificar a cultura escolar, assumindo as funções de gestão racional e de manipulação da cultura, garantindo uma mobilização convergente (ibid: 81).

Esta mobilização convergente, associada a eficácia nos resultados pelos estudos dos movimentos da eficácia e melhoria, será o aspecto mais distintivo na concepção de liderança e de cultura e que é muitas vezes camuflado pelos próprios conceitos. Assim, a adjectivação de “participativa”, “colaborativa”, “colectiva”, “distribuída” não é garantia de um sentido mais emancipatório ou mais gestor. A maior parte das vezes o efeito é apenas retórico, mas acaba por actuar nos referenciais culturais, servindo estratégias políticas – “São as tácticas, não a estratégia, que estão

disponíveis para distribuir” (Hartley, 2007:211). Num registo ainda mais crítico, poderá afirmar-se o supremo engodo da gestão que é esconder a diferença entre superiores e subordinados, retirando a estes a legitimidade do seu poder.

Há então duas ideias a propósito de liderança que queremos destacar e explorar, por considerarmos centrais na nossa problematização e na natureza das escolas – a sua feição democrática e a sua feição pedagógica. Independentemente de todas as derivas, a escola será sempre uma organização eminentemente política e epicentro de um turbilhão social que não se conjuga com qualquer possibilidade essencial de domesticação, mesmo que travestida de supostas inevitabilidades. A democracia, depois de afastado o seu também possível “sentido instrumental e despolitizado”, “permeia as estruturas, as relações e a aprendizagem das instituições educacionais” (Woods, 2004:4-5), através de quatro racionalidades intrínsecas da democracia: a decisional, ou direito de participação; a discursiva, ou a possibilidade de diálogo aberto; a terapêutica, ou o sentimento positivo dado por essa participação, a distribuição da estima e a coesão social; a ética, ou a aspiração da verdade, a recusa da verdade única, o lugar das minorias.

Sendo a liderança democrática importante em qualquer contexto organizacional, no seu sentido político e, sobretudo, de acção pública, na escola esta feição adquire uma dimensão e espessura de muito maior alcance, já que ela deve ser também acção pedagógica e educativa: “É pela prática da participação democrática que se constrói a democracia” (Lima, 2005:76). Será pela pedagogia democrática que se contribuirá para contrariar a participação passiva ou dependente e o seu abrir as portas ao avanço das vertentes oligárquicas da democracia, ou mesmo a outros regimes claramente autoritários (ibid:80).

É de novo do interior dos movimentos da eficácia e melhoria (Muijs, Harris, 2007) que se difundem dificuldades a esta participação dos professores, dados como resistentes, apáticos ou desinteressados das tarefas de liderança, por razões declaradas de não compensação do risco e esforço, o que determina as recomendações de mais investimento em tempo e recursos.

Sem desprezar a importância da materialidade das questões, parece-nos no entanto que a crítica mais edificante poderá vir do campo da filosofia e suportada na importância dos valores. Michael Fielding (2009), partindo do conceito de “esfera pública”, do pensamento de Ana Arendt⁶ e de uma experiência de liderança escolar, procura sustentar a possibilidade e potencialidade de desenvolvimento de uma “esfera pública” dentro da escola, no mesmo sentido de educação pela prática, fazendo da escola um real campo de cidadania e de aprendizagem dessa cidadania. Mas o que mais salienta este autor é o diálogo inter-geracional entre professores e alunos, num contexto relacional cívico e não expressamente ou confinadamente pedagógico. Alerta ainda para dois aspectos críticos que parecem muito pertinentes e que obrigam a repensar algumas das estratégias de educação cívica muito comuns. Ambos reflectem a partir do princípio de construção democrática da escola, ou seja, na sua função de promoção da igualdade através da capacitação dos alunos para a participação - e poderíamos acrescentar também dos professores e outros trabalhadores da escola. O primeiro questiona os esforços para impedir o conflito, salientando que, ao contrário, deveria ser promovido, deixando que servisse de lição, e, acrescentamos, podendo contribuir para uma maior contenção da violência, tão naturalizada no espaço escolar, através do esvaziamento das condições do seu impulso e da libertação controlada das tensões. O segundo aspecto crítico dirige-se, ao contrário, para a atenção que deve ser dada ao desequilíbrio de participação e à participação

⁶O autor refere também J. Habermas como problematizador do conceito, mas declara a opção situada por Ana Arendt.

constrangedora e opressora para alguns grupos sociais, sugerindo que os espaços públicos comuns na escola sejam plurais. A focalização na importância da “voz dos alunos” leva-o ainda através de uma análise e distinção gradativa, contrariando a ambiguidade do conceito, mostrando que não é a mesma coisa ter os alunos como fonte de dados, respondentes, co-investigadores, investigadores, fazer um inquérito conjunto ou ter uma democracia participatória.

Nesta referência fechamos o círculo da argumentação, ligando de novo com o primeiro elemento deste ponto: como não explorar a auto-avaliação enquanto estratégia de aprendizagem da democracia, construindo com ela o diálogo inter-geracional e alimentando a esfera pública?

E fechando com uma síntese da problemática aqui tecida em torno do papel da avaliação na instrumentação da acção pública em educação, percebendo-se ele como claramente fundamental, facilmente atrairá fundamentalismos, tanto num sentido de suporte das políticas alinhadas pelo gerencialismo, como num sentido radicalmente crítico de qualquer esforço avaliativo. Os movimentos da eficácia e melhoria estiveram e estarão no centro desta problemática ao ligarem conhecimento, política e prática, sustentando e difundindo paradigmas de qualidade da escola, mas também espezinhando a sua crítica. A instrumentalização da avaliação das escolas ao serviço de um referencial homogéneo e dominante, contabilístico e de controlo remoto, em busca de eficácias restritas e imediatas, não será a única via, e nem sequer a mais adequada na lógica da própria governança que deveria servir. Convocando outro conceito-chave do paradigma pós-burocrático – o de autonomia – para a avaliação configura-se um outro papel e uma outra regulação, mais contextualizada e complexa. No centro da escola e da regulação da sua acção coloca-se a auto-avaliação e as suas potencialidades de fomento da aprendizagem num sentido lato, contribuindo para desenvolver e firmar competências colectivas de trabalho cooperativo, de participação e liderança democráticas. Nestes processos é ainda analisada a necessidade e potencialidade para uma nova relação pedagógica e uma nova relação com a escola, assumida e vivida como espaço público em construção.

3. A avaliação das escolas em Portugal

3.1. Trilhos político-administrativos

Em Dezembro de 2002, foi publicada a Lei nº 31/2002, aprovando o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior e desenvolvendo o regime previsto no artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86. Nestes dezasseis anos de intervalo, ainda que nunca tivesse sido regulamentado especificamente este aspecto, foram-se construindo e reconstruindo referenciais e instrumentos de avaliação e regulação do sistema educativo, provável “palimpsesto” (Sarmiento, 2000:189-190) interessante de analisar ao nível meso das organizações escolares.

Os operadores previstos na Lei de Bases para o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo eram a investigação em educação, as estatísticas da educação, a inspecção escolar e estruturas de apoio (Capítulo VII); a referência às escolas aparece apenas relacionada com o dever das estruturas de apoio de com elas articularem a sua actividade. Estas disposições eram coerentes com a concepção centralista do sistema, que apenas prevê a autonomia do ensino superior, embora já apontasse como princípio geral a descentralização e desconcentração dos serviços (Capítulo VI). A Lei

nº 31/2002, na sequência de um processo político de atribuição de autonomia às escolas, que poderemos balizar entre 1989, com a publicação do chamado decreto da autonomia (Decreto-Lei nº 43/89), e 1998, com a instituição do “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei 115-A/98), vem a distinguir e a consagrar dois tipos de avaliação – a externa (a cargo da Inspeção-Geral de Educação e de outros serviços do Ministério da Educação, bem como do Conselho Nacional de Educação) e a auto-avaliação, “a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas”. Depois de se declarar que esta é obrigatória e desenvolvida em permanência e que conta com o apoio da administração educativa, apontam-se cinco áreas de análise, que resumidamente são as seguintes: concretização do projecto educativo, execução de actividades, desempenho dos órgãos de administração e gestão, sucesso escolar e cultura de colaboração. A certificação da auto-avaliação far-se-ia pela sua conformidade com “padrões de qualidade”, supostamente definidos pelos serviços do Ministério e apreciados pelo Conselho Nacional de Educação.

Os referidos “padrões de qualidade”, bem como as normas do processo, nunca chegaram a ser definidos e explicitados. Também não ficava explícita na Lei a articulação entre a auto-avaliação e a avaliação externa, não figurando aquela como elemento ou parâmetro para a avaliação externa, à semelhança do que acontecia já nos dispositivos de outros países, nomeadamente da União Europeia, que entretanto tinham já consignado o papel da auto-avaliação na regulação dos seus sistemas educativos. No contexto desta ambiguidade o assunto foi deixado em suspenso – pela esmagadora maioria das escolas, nas quais a referida Lei não despertou qualquer interesse; na administração central que, perante a ambiguidade da norma, não tinha legitimidade para exigir.

No entanto, tanto antes como depois, foram disseminadas pelas escolas várias práticas de auto-avaliação, em projectos específicos, como o “Qualidade XXI”, integrado num projecto europeu no âmbito do Programa Sócrates, ou por via de outros, também apoiados por fundos europeus, e que sempre integravam uma componente de avaliação, como o “PEPT 2000” e o “Boa Esperança, Boas Práticas”, e muitos outros ainda, abrangendo domínios mais restritos da oferta educativa das escolas, mas que também implicavam uma “análise” do seu impacto global ou organizacional. O próprio programa da IGE, denominado “Avaliação Integrada das Escolas”, desenvolvido entre 1999 e 2002, implicava uma participação mais activa das escolas, tanto na recolha de dados, como na discussão e mesmo negociação das análises produzidas pelas equipas inspectivas, aproximando-se do que poderemos designar por avaliação interna.

Este programa da IGE, decorrido ainda antes da saída da referida Lei de enquadramento da avaliação das escolas, poderá ser considerado como o marco mais importante na implementação de políticas de avaliação das escolas por três razões principais: porque dissemina “democraticamente” a própria ideia de avaliação institucional das escolas; porque marca uma mudança de paradigma no trabalho da própria Inspeção e na regulação da educação⁷; porque activa uma discussão política e pública e faz explicitar um confronto de referenciais sobre essa mesma regulação (Tavares, 2004). É, aliás, na sequência deste confronto político e com a mudança de força partidária do governo⁸, que

⁷ Num estudo sobre a Inspeção nos anos 90 do século XX, Digner Costa (2003) conclui pouco se ter alterado com a avaliação das escolas quanto ao tradicional controlo inspectivo de conformidade com as medidas normativizadoras das escolas e que se verifica a inexistência de uma estratégia contributiva para a regulação do sistema educativo, com uma inspeção integradora, não só de acções dirigidas às escolas mas também aos serviços do Ministério da Educação.

⁸ XV Governo Constitucional; PSD; Ministro da Educação - David Justino.

vai ser posto fim ao Programa, antes de ter cumprido o seu objectivo⁹. Na perspectiva do novo ministro, a IGE deveria dedicar-se ao controlo e auditoria e deveria deixar a avaliação para quem a soubesse fazer, criticando implicitamente a que tinha sido implementada pelo PAIE (Sanches, 2005: 136-137) e, provavelmente, abrindo a porta à entrada de operadores privados.

Em 2004/2005, a mesma IGE chegou a lançar um outro programa - “Efectividade da Auto-avaliação das Escolas” – que ainda intervencionou cerca de sessenta unidades de gestão, mas que terá sido interrompido no início de 2006, com o início de novo projecto ministerial que será referido adiante.

Entretanto, e já depois da publicação do referido Decreto, o próprio Ministério da Educação, em cooperação com o Instituto Nacional da Administração, lançou um programa de formação para elementos dos Conselhos Executivos, que incluía um módulo sobre auto-avaliação das escolas, desenvolvido na base da apresentação e experimentação do Modelo de Excelência EFQM – European Foundation for Quality Management, adaptado em termos estruturais e de nomenclatura à realidade das escolas (Leandro, 2002), numa clara perspectiva gerencialista e assente num dispositivo “pesado” de inquéritos fechados e individuais, sobretudo aos docentes¹⁰.

No que respeita à formação descentralizada, mediada pelos Centros de Formação de Associação de Escolas, um estudo dos dossiês do CCPFC (Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua) entre 1993 e 2000 (Silva, 2002), prova que o número de acções com a temática aumenta, mas sendo quase todas por “encomenda” no âmbito de projectos ministeriais ou justificadas como requisito da lei da autonomia. A preocupação maior seria com a criação de instrumentos e não de critérios e a própria bibliografia apontava para as publicações do ME. A conclusão, segundo o autor, é que esta procura de formação seria numa “lógica de resposta ao controlo”, de “educação contábil”, “de racionalidade técnica do modelo neo-tayloriano”.

Finalmente, em Abril de 2006, já com um novo governo e uma outra força política,¹¹ foi constituído um Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas, por despacho conjunto da Ministra da Educação e do Ministro das Finanças¹², que teve como atribuições: “definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário...”; “definir os referenciais para a avaliação externa” dos mesmos estabelecimentos, “tendo em conta que do processo de avaliação (deveria) resultar: classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino e recomendações que permitam a celebração de Contratos de Autonomia...”; “aplicar (estes) referenciais (...) a um número restrito de unidades de gestão”; “definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização (...) aos restantes estabelecimentos de educação e ensino”; “produzir recomendações para uma eventual revisão do actual quadro legal, tanto em matéria de avaliação, como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino”.

⁹ O Programa, que pretendia avaliar todas as unidades de gestão, foi primeiro definido para 6 anos e depois para 8 anos (Sanches, 2005). Quando termina, tinha abrangido cerca de 30% das unidades (Coelho et al, 2008).

¹⁰ Paralelamente foi também apresentado o Modelo CAF – Common Assessment Framework, inspirado no mesmo EFQM e construído para a administração pública da EU pelo Innovative Public Service Group, divulgado pelo Ministério das Finanças e pela Direcção Geral da Administração Pública em Março de 2003; disponível em www.dgap.gov.pt

¹¹ XVII Governo Constitucional; PS; Ministra da Educação – Maria de Lurdes Rodrigues

¹² Despacho Conjunto nº 370/2006, 3 de Maio

Este projecto de avaliação das escolas foi pensado como preliminar e uma condição para a implementação dos contratos de autonomia, cumprindo finalmente o estipulado no Decreto-Lei nº 115-A/98, mas, sobretudo, uma determinação da própria Ministra da Educação (Barroso e Menitra, 2009: 76-77).

Este Grupo de Trabalho é um bom exemplo da reconfiguração do modo de actuar e da “geografia” do Estado que, ao mesmo tempo que exterioriza algumas das suas tradicionais funções, legitimando um aliviar da sua tecno-estrutura fixa, legitima-se a si próprio ao recorrer ao meio científico. Tanto neste, como noutros “grupos mediadores” (Draelans, Maroy, 2007: 17), há uma prevalência de elementos ligados ao mundo académico e científico e, ainda mais, e no caso da educação, com um peso significativo do conhecimento gestor sobre o das ciências da educação, constituindo-se uma sinergia de conhecimento tácito, decorrente da formação e experiência profissional de todo o grupo, que intervém na selecção e construção do conhecimento explícito (Barroso et al, 2008) e, logo, na “fabricação do referencial” a difundir.

Quanto às escolas integradas neste projecto-piloto, foram escolhidas vinte e quatro, abrangendo Agrupamentos e Escolas Secundárias de todas as Direcções Regionais, entre cento e vinte candidaturas recebidas, em resposta a um convite generalizado saído do Ministério da Educação. A condição essencial era que tivessem já constituídas e cimentadas práticas de auto-avaliação.

O trabalho de aplicação do modelo de avaliação nas vinte e quatro escolas foi feito até ao final do ano lectivo (2005/2006) e ficou completo em Dezembro de 2006, conforme determinado, tendo sido divulgado um relatório com recomendações, que incluía todo o material produzido e difundido, mas em que se explicitam primeiro os referenciais orientadores do Grupo, em termos de conhecimento explícito, nomeadamente o já enquadrado nas orientações e produções das Inspecções de Educação europeias e outras organizações internacionais, mas também do campo mais genérico da administração e das empresas, como por exemplo o Modelo EFQM já atrás referido. São ainda assumidos como referentes concretos as “boas práticas” da Escócia e da Irlanda, mas também as da Inspeção Geral de Educação, nomeadamente os programas já referidos da Avaliação Integrada e da Efectividade da Auto-Avaliação. Como revela o estudo que temos vindo a referenciar (Barroso et al, 2008), este Grupo de Trabalho funcionou como “um centro de produção e difusão de conhecimento, constituindo um espaço central de circulação e intermediação entre conhecimento tácito e conhecimento formal” (ibid:48). Tanto neste relatório divulgado publicamente, como nos relatórios entregues às escolas, como em todos os documentos produzidos durante o processo, “Fica claro (...) a selecção de certos tipos de produtos que insistem na “qualidade”, “accountability”, “benchmarking”, “boas práticas” e são comuns as referências às novas concepções da “nova administração pública” (new public management), da “modernização educacional”, etc (ibid: 45). Ainda assim, e segundo eles, “a estratégia do (grupo) GTAE foi abertamente a de se distanciar dos modelos métricos de avaliação, reduzidos a meros instrumentos de gestão” (ibid: 46).

O Grupo foi ainda convidado pelo Ministério a acompanhar o lançamento da 2ª fase da Avaliação Externa, agora já da responsabilidade da IGE, que se inicia no início de 2007, basicamente com as cerca de 100 escolas que já se tinham candidatado ao projecto-piloto.

A partir de então, a IGE tem dado sequência a este Programa, estando prevista para 2011 a conclusão da intervenção no universo das unidades de gestão. O quadro de referentes e toda a estrutura e princípios do Programa foram os construídos e deixados pelo Grupo de Trabalho do

projecto-piloto, com ligeiras alterações que têm sido introduzidas na sequência de uma meta-avaliação interna e de recomendações do Conselho Nacional de Educação, cuja Lei incumbe de fazer o acompanhamento, atribuindo-lhe competências para apreciar processos e resultados, emitindo pareceres e recomendações.

Quanto à auto-avaliação, continua “indexada” a este Programa de Avaliação Externa, sendo um dos cinco domínios em avaliação, para o qual é divulgado um conjunto de questões orientadoras do que as escolas devem prestar contas às equipas de avaliação, mas não existe uma estrutura e um quadro de referência fixo, deixando absoluta liberdade às escolas quanto aos seus “modelos” de avaliação interna; basta que consigam mostrar que os têm. No entanto, a própria IGE tem procurado induzir práticas e apoiar as escolas, nomeadamente através da divulgação e encaminhamento de informação no seu sítio da Internet, havendo também aqui um alinhamento com pressões uniformizantes disseminadas no contexto da União Europeia, nomeadamente através de financiamento de projectos (Barzanò, 2002).

3.2. A avaliação externa – estabilidade e compromissos

Poderemos afirmar que a história da avaliação das escolas em Portugal tem uma década e que nasceu com o Programa da Avaliação Integrada das Escolas (PAIE), conduzido pela IGE, entre 1999 e 2002, embora haja toda uma “pré-história” dentro do próprio trabalho da IGE que vai preparando a mudança de paradigma, sobretudo com uma lógica mais amigável na abordagem das escolas, com uma intervenção “menos inspectiva” e “mais avaliativa e explicativa” (Clímaco, 1997:15). Este novo posicionamento foi sendo introduzido, por exemplo, no trabalho de auditorias (pedagógicas e financeiras), e poderemos interpretar como ensaio o Programa de Avaliação das Escolas Secundárias, desenvolvido em dezanove escolas convidadas, entre Fevereiro de 1998 e Abril/Maio de 1999, aliás assim mesmo assumido como experiência-piloto pela própria IGE (Ventura, 2006:312-322). Num dos trabalhos de investigação mais significativos sobre este Programa, em que se revelam muitas das suas fragilidades, este autor reconhece “ser esta a primeira tentativa credível para avaliar o sistema educativo português” (ibid:327).

Uma década já pode ser considerado um tempo longo para se poder perspectivar uma evolução, que na globalidade nos imprime uma ideia de estabilidade, sobretudo se comparada com outras áreas das políticas educativas. Pensando apenas em avaliação externa, a ideia global que emerge é de facto a de alguma continuidade e estabilidade, alicerçada nas opções que se tomaram com este Programa e que, mesmo com a interrupção por razões deliberadamente políticas (no seu sentido restrito de jogo de poder partidário), se mantiveram no núcleo duro da actual “Avaliação Externa” (AEE), ao cuidado da mesma IGE, tendo feito a ponte entre um e outro através do Projecto-Piloto já referido, a que serviu também de referencial.

Assim, perspectivando-se a continuidade como um factor positivo, em termos de objectivo de regulação global ou de meta-regulação do sistema, também nos permite perspectivar a evolução dos problemas e das soluções associadas a este processo. Do ponto de vista da investigação, pelo menos aquela que se aloja no nosso meio académico, não podemos dizer que a avaliação das escolas seja um tema muito desenvolvido, havendo poucos núcleos que tenham produzido ou participado regularmente em pesquisas, sendo a quase totalidade do que se encontra associada a percursos de

mestrado ou doutoramento. No caso do actual modelo de Avaliação Externa, terá de ser considerado também o pouco tempo de implementação, em contraste com o tempo necessário à investigação.

O quadro de referência

Alinhando os três quadros de referência – do PAIE (IGE, 2001), do Projecto-Piloto (ME, 2006) e da AEE (IGE, 2007, 2008, 2009)¹³ –, percebem-se continuidades, nomeadamente o quadro conceptual herdado dos movimentos de eficácia e melhoria, mas tal como acontece às tentativas de conciliação dos dois movimentos (Harris, 2001), percebem-se também ambiguidades, resultantes de indefinições ou de compromissos impossíveis. Retratar processos será sempre uma tarefa relativamente insucessida; medir qualidades será sempre um exercício muito limitado e tendencialmente injusto; simplificar a complexidade só assumindo essa simplificação à partida.

Esta ambiguidade desprende-se de todo o quadro de referência que, ao pretender ser exaustivo e captar todas as supostas dimensões da escola, acaba por não fazer e explicitar as incontornáveis opções, justificadas e comunicadas, sobre os aspectos mais significativos do desempenho global das organizações educativas¹⁴.

A metodologia das questões exemplificativas dos “conteúdos” passíveis de serem considerados em cada “factor” não resolve as questões de ambiguidade; por vezes, complexifica ainda mais, porque não é claro o que se pretende com algumas das perguntas e, como foi referido no relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008:9), não evita a distorção provocada pela mobilização dos mesmos “indicadores” no âmbito de vários domínios ou a subvalorização de outros que poderão ser tão ou mais significativos. São também os próprios avaliadores que referem a falta de clareza destas questões (IGE, 2007:42).

¹³ Com excepção dos relativos ao PAIE, todos os outros documentos se encontram na página da Internet da IGE, bem como todos os outros relatórios de actividades e documentação que aqui serão referenciados.

¹⁴ Quadro de referência do PAIE – 4 dimensões estratégicas com as seguintes áreas-chave: Resultados dos alunos (taxa de sucesso, qualidade do sucesso, valor acrescentado, fluxos escolares); Educação, Ensino e Aprendizagem (organização do ensino e aprendizagem, realização do ensino e aprendizagens, avaliação dos alunos, apoios educativos); Clima e Ambiente Educativo (relacionamento interpessoal, participação, interacção com o meio, liderança); Organização e Gestão (estrutura organizativa, serviço administrativo, gestão de recursos, plano de acção educativa, clima organizacional).

Quadro de referência do Projecto-Piloto – 5 domínios-chave com os seguintes factores: Resultados (sucesso académico, valorização dos saberes e da aprendizagem, comportamento e disciplina, participação e desenvolvimento cívico; Prestação do Serviço Educativo (articulação e sequencialidade, diferenciação e apoios, abrangência do currículo, oportunidades de aprendizagem, equidade e justiça, articulação com as famílias, valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar); Organização e Gestão (concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, gestão dos recursos humanos, qualidade e acessibilidade dos recursos, ligação às famílias); Liderança (visão e estratégia, motivação e empenho, abertura à inovação, parcerias, protocolos e projectos); Capacidade de auto-regulação e progresso da escola (auto-avaliação, sustentabilidade do progresso).

Quadro de referência do Programa de Avaliação Externa - 5 domínios-chave com os seguintes factores: Resultados (sucesso académico, valorização e impacto das aprendizagens, comportamento e disciplina, participação e desenvolvimento cívico; Prestação do Serviço Educativo (articulação e sequencialidade, diferenciação e apoios, abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem, acompanhamento da prática lectiva em sala de aula); Organização e Gestão (concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros, participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa, equidade e justiça); Liderança (visão e estratégia, motivação e empenho, abertura à inovação, parcerias, protocolos e projectos); Capacidade de auto-regulação e melhorada escola (auto-avaliação, sustentabilidade do progresso).

Focalizando apenas o quadro do Projecto-Piloto e o actual da AEE, damos conta de uma associação de “factores”, só compatíveis na formulação gramatical, porque dão conta de aspectos muito distintos, como, por exemplo, “valorização e impacto das aprendizagens” ou “abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”. Isto acontece com aqueles “factores” que de si já são os mais ambíguos, aparentemente procurando diminuir o seu peso não objectivado no cômputo geral do quadro global de referência. Neste caso, além da aglutinação interna entre “valorização” e “impacto” e “abrangência” e “valorização”, questiona-se ainda a dificuldade em destringir entre os dois factores, inseridos em dois domínios diferentes. Esta ambiguidade é documentada nos próprios relatórios da IGE, pelas respostas obtidas nos questionários de auto-avaliação que lançam a avaliadores e avaliados, que os referenciam como menos importantes e que apontam sobretudo questões relacionadas com a falta de objectividade e com a “justiça das apreciações” (IGE, 2007:36, 41; 2008:50,57; 2009:62,68, 75). Este é ainda um dos aspectos principais referidos num estudo de trinta e dois destes relatórios (Duarte, 2009): falta de clarificação de conceitos e de referentes claros; “linguagem opaca” e “forma de redacção que levanta dificuldades”; “alusões evasivas” que não permitem situar as afirmações. Fazendo uma “análise flutuante” dos “Contraditórios”¹⁵ das escolas fica também claro que a divergência fica muito por conta da ambiguidade.

Mas o aspecto essencial e transversal de ambiguidade está na aproximação, se não mesmo confusão, entre processos e resultados. Basta tomar em conta o próprio domínio dos “Resultados”, que efectivamente não se centra apenas ou sobretudo em resultados, sendo os “factores” ilustrados com questões relativas a processos, algumas completamente deslocadas, como o abandono escolar dentro do sucesso académico. Sendo esse um aspecto central para “medir” a eficácia, e sendo os dados dos resultados académicos um dos aspectos principais considerados no perfil das escolas, não se percebe esta “manobra de diversão” no quadro de referência, até porque no PAIE eram muito mais claros os “factores” dos resultados escolares, bem como os indicadores usados para a sua análise, neste caso frontalmente e necessariamente quantitativos. Ainda que seja possível tecnicamente a diversificação dos resultados a observar, sem que sejam apenas as aprendizagens dos alunos, isso só seria possível com elevados custos (Duru-Bellat; Jarousse, 2001:104) e, quanto a nós, com limitadíssimos benefícios. Esta questão da clarificação do que se consideram resultados e, sobretudo, do que pode ser “medido” como resultado, não deve confundir-se com a outra da importância ou “peso” a dar-se aos resultados no âmbito da globalidade do dispositivo, a qual também merece discussão e clarificação. Enquanto uns consideram que eles têm demasiado peso, sobretudo dentro das escolas (IGE, 2008:55; 2009:67), que reclamam uma maior atenção aos contextos, outros consideram que deveriam ter mais peso em relação aos outros domínios (CNE, 2008:9).¹⁶ Antes de mais, parece colocar-se a mesma questão da aferição e explicitação de conceitos.

¹⁵ Disponíveis individualmente na página de Internet da IGE; verificámos que foram apresentados, aproximadamente, por 50% das escolas avaliadas em 2006/2007, por 40 % das escolas em 2007/2008 e por 29% em 2008/2009. Não encontramos qualquer análise destes contraditórios, nem a sua mobilização e incorporação pela IGE nos seus relatórios globais ou nos seus relatórios anuais de actividades.

¹⁶ “Por outro lado, questiona-se o posicionamento de todos os domínios no mesmo patamar valorativo. Concretamente, o domínio *resultados* parece dever merecer valorização especial, uma vez que consubstancia toda a acção da escola (em particular se o entendimento dos *resultados* for multidimensional), i.e., a importância dos restantes quatro domínios resulta do seu impacto no domínio *resultados*. Em rigor, aliás, a avaliação das escolas poderia incidir exclusivamente sobre o domínio *resultados* (se entendidos de forma multidimensional, insiste-se), sendo ainda assim muito desejável a avaliação dos restantes quatro domínios, pois constitui o meio de diagnóstico do

Temos depois os processos, naturalmente só passíveis de serem captados “em retrato” no âmbito de uma avaliação externa, inscritos numa matriz que suporte a organização e comparação de dados, sendo duas das finalidades desta avaliação a regulação global do sistema e a prestação social de contas. Mas esta natureza da avaliação externa não parece bem assumida, aparecendo misturada com a intenção de apoio à melhoria interna de cada escola, o que já se provou ser uma relação impossível (Guerra, 2002; Ventura, 2006). Mais acessível estaria uma melhor objectivação dos instrumentos de recolha de dados, em nome de mais transparência e justiça. E esta objectivação só pode de facto ser feita recorrendo à técnica de definição de indicadores significativos. Percebe-se que este trabalho estará feito internamente, pelo menos de alguma forma, pois não seria possível às equipas realizar o trabalho sem um instrumento de registo relativamente objectivado, mas a sua não divulgação não concorre para a transparência do processo, nem para a credibilização da Avaliação Externa, que sempre deixa uma representação – e muitas vezes confirmação – de limitações de fiabilidade e problemas de equidade, como ressalta dos já referidos relatórios da própria IGE. Projectando-se alguma intercepção com a avaliação do desempenho docente ou qualquer outro efeito na disponibilização de recursos à escola, mais urgente se torna este trabalho, como reconhece e recomenda o CNE (2008:8), que considera não haver ainda condições para conciliar os dois objectivos da avaliação externa – a regulação do sistema e a melhoria da escola.

Ainda que se considere positiva a aproximação entre avaliação e investigação no campo metodológico, temperando o impulso quantitativo e reducionista da primeira com as abordagens mais qualitativas da segunda, não poderão nem deverão nunca confundir-se e, sobretudo, haverá que nunca diminuir a importância da validade e da justiça das valorações efectuadas. Projectando-se também que esta Avaliação Externa ocorra periodicamente, mais facilmente poderá ser encontrada a forma de apreciar os processos, tendo em conta a sua evolução, sem ser necessário forçar e forjar “retratos dinâmicos”. Por outro lado, o último domínio - “Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria”- é o que estará vocacionado para ser dimensionado e concebido, em termos de indicadores, para captar a dinâmica essencial dos progressos.

Temos, finalmente, e na sequência desta discussão em torno da objectivação, a questão já levantada em 2008 pelo CNE no que respeita aos referenciais e escalas de medida: “O instrumento de avaliação merece também revisão e aprofundamento noutros aspectos, como os padrões de medida de escala, a ponderação dos diferentes indicadores para efeito de uma apreciação global...” (CNE, 2008:14).

De facto, é esta uma operação muito difícil e sempre limitada no seu resultado, mas a opção de evitar, dissimulando com apreciações qualitativas muito “palavrosas”, também não será alternativa legítima e justa.

funcionamento da escola e explicam, em parte, os resultados alcançados. A sobrevalorização do domínio *resultados* tornaria ainda mais crítico o problema dos padrões de medida de escala adoptados para a avaliação. Esse problema, aliás, está já bem presente no actual processo, pois não é claramente definido qual o padrão adoptado. A explicitação da escala de avaliação fica aquém da resolução desta deficiência, remetendo para a necessidade de definição de “ponto fraco” e ponto forte” (fracos e fortes perante que padrões de medida?” (CNE,2008: 9).

As equipas

A inclusão de um elemento externo numa equipa de três parece dar conta da recomendação deixada pelo Grupo de Trabalho (ME, 2006:10) (que usou também esta solução de cooptação de um terceiro elemento), para garantir mais distanciamento e triangulação de olhares e, sobretudo, ajudar a diluir a imagem inspectiva e facilitar uma aproximação às escolas, que se quer diferente. Sobre esta solução, sobressaem dois qualificativos na auto-avaliação constante nos relatórios de 2006/2007 e 2007/2008 da própria IGE - exigente e gratificante. Não dispondo de dados extensivos e objectivos que contrariem ou confirmem a adequação do modelo, teoricamente parece correcto, pensando sobretudo na mais-valia de conhecimento que se supõe ser introduzida pelos académicos e investigadores que fazem a maioria dos cooptados, embora pudesse ser desenvolvida esta parceria de uma forma mais institucional e transparente, comprometendo as instituições com trabalho de investigação nesta área, articulando e optimizando as experiências individuais dos investigadores nestas equipas. Assumindo-se que esta solução se traduz numa mais-valia de formação interna e em contexto dos inspectores, seria de favorecer também a mais-valia em termos teóricos e de reflexão sobre as práticas, contribuindo também para uma melhoria do processo.

Retomando o argumento das representações e do objectivo de diluir o cariz inspectivo, confirmada a sua persistência por investigações em torno do Programa de Avaliação Integrada (Sanches, 2005; Lemos, 2005; Santos, 2004; Bernardo, 2003), e não duvidando que tal será interferente no modo de recepção do processo de avaliação externa, o essencial para esta mudança de representação não dependerá de uma simples operação de “cosmética”, mas de um trabalho de formação interno da Inspecção e de um reflexo claro de mudança de posicionamento. No entanto, o principal continua na definição clara dos objectivos do programa e das funções da IGE, que mantêm compromissos dificilmente compatíveis, como a regulação de controlo, a meta-regulação e a indução de melhorias nos contextos, que exigem um inspector, um avaliador e um amigo crítico. Esta mistura de papéis será um dos aspectos mais difíceis de gerir, muito dependente do perfil pessoal, e em que a “triangulação” da equipa poderá ajudar, mas não há dúvida que o relativo distanciamento, mesmo com o risco de imagem inspectiva, será a melhor opção, para manter em aberto e em equilíbrio este compromisso. Refira-se aqui um dos casos trazidos por uma das investigações referidas (Bernardo, 2003), em que a lógica de proximidade e de apoio leva a equipa a desenvolver uma interacção amigável e altamente consoladora da auto-estima da escola, mas em que a lógica de exterioridade e de controlo é a que acaba por vencer e se inscrever no relatório final, ferindo expectativas e construindo resistências. As diferenças de recepção e impacto que se revelaram dentro e entre estes estudos sobre o PAIE não serão alheias às características das diferentes equipas e às suas competências relacionais, mais do que técnicas e científicas, mas numa abordagem mais investigativa do que inspectiva, com uma forte componente de interacção, todas se misturam para a boa solução, tendo sempre em conta a relatividade deste conceito.

A recolha de dados

Esta aspecto enferma da mesma ambiguidade transversal, assentando basicamente na confusão entre “evidências” e “percepções”. As percepções são dados evidentes relativos a processos e que podem dizer quase tudo sobre eles, quando objectivamente recolhidas e trianguladas, e será inteligência de qualquer avaliação contar com elas. Já as evidências, por serem tão reduzidas e relativas, pouco poderão acrescentar à caracterização de uma realidade, podendo mesmo distorcê-la. Percebe-se que este é um conceito que tem por missão obrigar a objectivar descrições, tarefa

importante no seio das dinâmicas escolares e na tradição de uma cultura muito impressionista nos planeamentos e apreciações. Mas na prática, nada mais é do que um exercício de dificultação da comunicação, nada garantindo de objectivo à sua significação, ou seja, os critérios de evidência podem nada ter de evidente e a evidência de cada um pode não passar de uma percepção. Lendo os relatórios das escolas é comum o embate com esta sensação de construção oca e retórica, em que as evidências são ilustradas aleatoriamente com indicadores mais ou menos significativos, conforme o ponto de vista, umas vezes formulando juízos, outras enumerando exemplos sem formular juízos (Duarte, 2009). Atentando no sentido matricial do conceito de “evidência” – aquilo que não precisa de ser provado ou justificado, por ser uma verdade redobrada (Gil, 1996:9) – mais incómodo fica o seu uso nesta lógica de “desconfiança” e de obrigação de prova.

Pensamos que das lições da investigação, a que claramente estes modelos recorrem e fazem referência, há que retirar esta da humildade dos dados, que nunca deverão ser mais do que isso, limpos de valoração de partida. O que poderá então ser recolhido que ajude a precisar “o retrato” de cada escola? Depois de objectivado o quadro de referência, com uma matriz de inscrição de dados organizada por domínios e indicadores expressivos de desempenho – sejam quantitativos ou qualitativos - a recolha deverá considerar as duas fontes essenciais e em separado: os documentos e os depoimentos. Outro aspecto que parece mal resolvido, dentro do próprio paradigma da gestão racional, é o da necessidade de distinção entre o plano, ou seja, o que a escola pensou e acordou implementar, e a concretização, ou seja, o que efectivamente executou.

O processo de recolha de dados inicia-se com a captação de resultados das bases nacionais do ME e com a disponibilização, pela escola, de um texto de cerca de dez páginas, fazendo uma análise e reflexão global sobre a actividade e evolução da escola. Mesmo sendo recomendado que este texto deve sustentar-se em dados a apresentar em anexo, parece-nos um exercício um tanto deslocado, inevitavelmente retórico e de auto-justificação, desviando da lógica da síntese, da objectividade e do rigor. Sendo apresentada a estrutura a seguir, também não se percebe a razão de não coincidir com o quadro de referência que depois se vai usar na avaliação. Em relação à contextualização e caracterização global da escola, ela deveria estar nos documentos de planeamento – Projectos Educativos e Planos de Actividade, pelo que não parece fazer sentido pedir que se reescrevam esses aspectos, dado que a equipa de avaliação não poderá dispensar-se de consultá-los. Em relação aos outros aspectos, mesmo admitindo que se queira fazer perceber a importância da avaliação interna e instituir uma ligação directa com a avaliação externa, parece que fará muito mais sentido pedir e analisar o processo interno, com a devida grelha de análise, evitando trabalho acrescido aos órgãos de gestão, que sempre acabam por chamar a si esta tarefa, e evitando a natural “cosmética” (Ventura, 2006), refinada por este exercício descritivo intencionalmente assim construído.

Temos também a apresentação da escola pelos órgãos de gestão, logo no arranque da fase de terreno, sustentada no anterior documento, justificando-se com a importância de alargar a participação a toda a comunidade educativa. Na mesma lógica da natural “cosmética”, poderá apenas potenciar e ampliar a função de ritual social e de auto-promoção, parecendo fazer muito mais sentido este encontro e divulgação no final, depois de concluída a avaliação externa, e no âmbito de um debate de confronto entre as duas perspectivas – a interna e a externa. Em termos de contributo real para a recolha de dados pelas equipas, parece evidente que estas não ficarão à espera deste momento para se documentarem sobre o contexto, tendo analisado os documentos enviados previamente pelas escolas. Assim, parece que no pouco tempo disponível para todo o processo, cuja apreciação é sistemática e generalizada entre os intervenientes (IGE, 2007, 2008, 2009), este é

claramente desperdiçado, e mesmo passível de introduzir equívocos e falsas expectativas ao deixar que as escolas ampliem o seu retrato positivo. E depois será sempre intrusivo na vida das escolas, que têm que interromper o seu quotidiano para o evento social, ainda mais incomodativo no início do ano lectivo, quando as escolas se concentram na reorganização (IGE, 2008:54, 58).

Finalmente, temos os painéis em forma de “focus group”, à partida uma óptima estratégia para recolher percepções colectivas, concluir a modelação de algumas dinâmicas mais fugidias, confrontar e precisar lógicas de acção. Assumindo que os esqueletos estão construídos com os documentos antes das conversas, estas deveriam modelar e animar os objectos. Claro que esta técnica exige competências de relacionamento interpessoal e de empatia, que poderão ser sempre melhoradas com a literatura da especialidade, além de um grande trabalho de preparação entre a equipa. Em alguns dos estudos referidos (Sanches, 2005; Bernardo, 2003; Ventura, 2006) é comum o desagrado com a forma como se sentem tratados os respondentes, sendo referido o tom distante e inquisitivo, as perguntas insistentes em aspectos de minúcia sem qualquer explicação do seu interesse, o corte de palavra, desvalorização e recusa da informação que se quer dar, a pressão inspectiva para provar e comprovar. Nos próprios relatórios da IGE encontramos referências das escolas que vão neste sentido. Neste aspecto voltamos a ter a ambiguidade desorientadora entre controlo e regulação, dada pela mistura de características inquisitivas e compreensivas nestas entrevistas. Introduzindo mais rigor e objectividade na fase de preparação e no uso dos documentos, as entrevistas poderiam e deveriam assentar mais no padrão compreensivo, única forma de entender e explorar esta técnica de recolha de dados, ainda que fosse necessário o apoio e orientação de um guião estruturado, inclusive preparado para receber as respostas, pois não se pode esperar que com o inevitável tempo condensado, as equipas de avaliação façam análise de conteúdo *à posteriori*.

Sobre a organização dos painéis, sendo necessária uma estrutura-base que procure captar os diferentes pontos de vista relativos a “nós” de regulação diferentes e a públicos diferentes, seria mais fiável que a indicação das pessoas não ficasse apenas por conta do órgão executivo, pela representação (e mesmo real efeito) de manipulação que pode ocorrer. Disto mesmo dão conta os avaliadores: “o modelo tornou-se muito conhecido e permite que as escolas se preparem especificamente para a avaliação externa, construindo uma informação pouco real, correndo-se o risco de preparação e instrumentalização dos painéis” (IGE, 2009:75). Também será de considerar a vantagem de não obedecerem apenas ao esquema das representações formais em órgãos de gestão, captando “vozes mais livres”, conforme apontado pelo CNE (2008:10).

Para terminar, não podemos deixar de abordar a “não questão” da sala de aula e do “acompanhamento da prática lectiva”. É inegável ser aí o coração da escola, ou seja (e retirando ou abrindo a sala como seria desejável), na relação e nas dinâmicas pedagógicas, no que fazem alunos e professores no tempo destinado especificamente para as aprendizagens. É inegável não poder avaliar-se o que efectivamente acontece nesse lugar pelo que possa estar regulamentado ou planeado que deve e vai acontecer. É inegável a importância da avaliação desse trabalho numa perspectiva formativa. Mas também é inegável, e bem fundamentado por todos os estudos, que qualquer elemento estranho ao contexto o altera, muito mais se for com um objectivo avaliativo. Mais ainda, mesmo que pudéssemos supor uma absoluta naturalidade da observação, ela captaria apenas uma ínfima parte da realidade, que poderia nem sequer ser significativa – nem das aulas daquele professor e muito menos da escola. É a própria investigação da eficácia que reconhece “a multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, singularidade” dos processos de aula, apresentando uma complexidade de variáveis ainda maior do que os processos de escola, só

captáveis em análises multifactoriais, obrigando sempre a uma redução e simplificação desses factores (Ferrer, 2003: 98-99), o que naturalmente ficará sempre longe de captar a real complexidade do contexto e dos processos.

O PAIE contemplava a observação de aulas e todos os dados apontaram para a sua inutilidade e infiabilidade, servindo apenas para alimentar “um jogo dramático”. Alexandre Ventura (2006: 495) escreveu: “...esta modalidade de observação da prática docente foi pouco sensata e desbaratou recursos, sem capacidade de diagnóstico e sem impacte ao nível da melhoria sustentada do desempenho dos docentes”. A recomendação do CNE (2008:11) de retomar essa estratégia de recolha de dados, possivelmente ditada por um desejo de maior fiabilidade e de aproximação da realidade, poderá, assim, ter efeitos contrários, ao afastar ainda mais aquilo que verdadeiramente é daquilo que se dá a ver. Como se argumenta no relatório da IGE (2008:67), “o acompanhamento da prática lectiva deve ser, antes de mais, uma responsabilidade das coordenações pedagógicas internas às escolas” e “à avaliação externa compete avaliar o modo como a escola realiza esse acompanhamento”, não se afigurando adequado “avançar com formas generalizadas de observação e avaliação externas das práticas em sala de aula quando se está a investir no desenvolvimento da observação e avaliação internas a cada escola”. À avaliação externa interessará apenas apurar se a escola cuida ou não, e de que forma, da regulação dessa esfera essencial; aqui, pelo menos, haverá apenas que cuidar da meta-regulação e abandonar qualquer resquício de intenção de controlo ou de inspecção, como parece por vezes acontecer. Perguntar aos alunos o que se passa dentro das aulas não nos parece apropriado, nem do ponto de vista metodológico nem ético; o que deverá ser perguntado é como é que a escola sabe o que se passa dentro das aulas e se o pergunta aos alunos.

Em conclusão, e antes de todas estas considerações em relação ao processo de recolha de dados, haverá que considerar a relação que se quer entre a avaliação externa e a avaliação interna. Até hoje, foi incluído na missão da avaliação externa o objectivo de induzir (Programa de Avaliação Integrada das Escolas), de incentivar e apoiar (Efectividade da auto-avaliação das escolas), de valorizar e premiar (Projecto Piloto de Avaliação Externa) e, com o actual Programa, o de apreciar e classificar a avaliação interna. Ainda que com todos os efeitos colaterais, esta tem sido a única via generalizada de promoção da avaliação interna, legitimada pela existência da obrigatoriedade legal, mas numa atitude mais sedutora do que impositora, como convém nos novos referenciais de governança. No entanto, pensamos que será tempo de reunir todos os argumentos da experiência e da investigação e definir bem os papéis. É evidente que um “quadro referencial” e processual de avaliação externa montado ao lado da avaliação interna, e mais ainda para avaliá-la, terá que ser muito diferente de um outro que com ela se articule.

A análise, interpretação e classificação

As ambiguidades referidas nos pontos anteriores é aqui que têm os reflexos principais, embora, e apesar de tudo, se deva reconhecer a agilidade da maioria das soluções encontradas pela IGE para manter os compromissos implícitos e simultaneamente não se comprometer. De uma forma geral, as apreciações são sempre redigidas numa linguagem propositadamente neutra, sem vincar muito as valorações, evitando entrar em domínios mais complexos e insistindo em lugares-comuns quanto aos pontos fracos, que não interessará às escolas rebater. Pela leitura dos relatórios (Tomé, 2009), parece perceber-se a existência de taxinomias de suporte à redacção (instrumentos oficiais ou officiosos), repetindo-se expressões e fórmulas, o que mais justifica o assumir da necessidade de objectivação e até a construção de um modelo estruturado e fechado de relatório, pelo menos na

maior parte, preenchido com o assinalar da situação numa série descritiva e gradativa, à semelhança do que se ensaiou para a avaliação do desempenho dos docentes. Ainda que seja feito um grande esforço de supervisão e de aferição dos relatórios, é impossível uma aproximação do rigor e da imparcialidade que se querem fazer constar, sendo demasiados os contraditórios, na perspectiva de que reflectem falhas da avaliação e que facilmente as comprovam, quando há um real empenhamento e uma boa competência argumentativa da parte da escola. Apesar de hoje não se viver o mesmo interesse mediático que cercou o PAIE em 2001 e 2002, até porque toda a informação aparece para consulta pública na página da IGE, não deixa de fazer eco uma das grandes críticas divulgadas então: “os relatórios apresentados por certas equipas de inspectores, por serem meros exercícios de retórica, carecerem de elementos concretos e objectivos capazes de reflectir a realidade do estabelecimento em análise, e não utilizam critérios uniformes de avaliação” (Tavares, 2004).

Temos ainda o contributo de um estudo já referido (Duarte, 2009), que se centra na questão da articulação e sequencialidade e na forma como é captada e avaliada pelas equipas de avaliação externa, procedendo a autora à análise de 32 relatórios de Avaliação Externa, ocorrida em agrupamentos verticais, em 2007/2008, e do qual retirámos as seguintes conclusões, que reiteram e ampliam o já referido atrás:

- Não são clarificados os conceitos e não são apresentados referentes claros. Os relatórios formulam afirmações genéricas, associando duas avaliações ou dando exemplos parcelares que servem como causa absoluta;
- Outras vezes comunicam aspectos básicos como se fossem grandes feitos, no que respeita a competências dos órgãos, que fazem o que se espera que façam;
- Formulações vagas como “produzem alguns materiais”; “linguagem opaca e forma de redacção levanta dificuldades”; “alusões evasivas” que não permitem situar as afirmações;
- Umhas vezes formulam juízos, outras enumeram exemplos sem formular juízos;
- Percebe-se que as palavras são puxadas para compor retratos tirados com “técnicas” que não são explicitadas;
- Não se faz um cruzamento entre os aspectos a observar e os níveis de gestão. Por exemplo: sequencialidade - planeada, praticada, resultados?

A devolução

Já atrás fizemos referência à possibilidade de deslocação do evento de apresentação da escola do início para o final da intervenção, permitindo não só a apresentação das conclusões da avaliação externa, como também o seu complemento com outros dados internos, ou mesmo o seu confronto com outras perspectivas. Este seria de facto o grande momento de divulgação a toda a comunidade, mais importante ainda quanto está provado que há sempre um grande deficit de divulgação e de reflexão dos relatórios e dos resultados, servindo hoje apenas como marketing na comunicação social local, naturalmente limpo das complexidades, adversidades ou simples recomendações perante imperfeições. Assumindo-se cada uma das avaliações com a sua função – a interna de

compreensão profunda, de reflexão e melhoria; a externa de “grande plano”, aferição e meta-regulação -, pensamos que seria interessante e profícuo este momento de encontro, que poderia ser envolto em alguma ritualização, o que também parece funcionar para o sucesso dos efeitos das avaliações (Demailly et al, 1998).

É claro que antes deste momento “alto”, teria que ser assegurado todo o processo implícito numa democracia e num Estado de direito, aqui chamado de contraditório, mas, como referido na avaliação do CNE (2008), a precisar de mais transparência. No entanto, não nos parece que esta transparência se consolide com a publicação na página da IGE de toda a argumentação e contra-argumentação entre a escola e a IGE, como referido neste parecer. Parece-nos que deverá ser um processo transparente e frontal, mas passado em bastidores, ou seja, entre as equipas de avaliação externa e as escolas, presencialmente ou de outra forma interactiva, com possibilidade de recurso de acordo com a lei, caso não se consiga construir um entendimento. Publicado, pensamos que deveria ser apenas o resultado final da avaliação externa, depois de encerrado completamente o processo, evitando o aproveitamento mediático e espectacular e contribuindo para a seriedade do processo, dependente, sobretudo, da relação de respeito e confiança entre as escolas e a IGE.

O impacto

Desde o PAIE que se tem vindo a reiterar o pouco impacto das avaliações externas na melhoria das escolas (Ventura, 2006; Correia, 2006) e, muito menos, nos resultados dos alunos. Estas constatações dos vários estudos correspondem à mesma tendência em outros países, inclusive naqueles em que a avaliação externa se converte em efeitos concretos e imediatos na vida das escolas. No Reino Unido, que sempre serve de farol e de base para muita “contaminação” nas políticas de educação, mesmo com a investigação menos crítica, é revelado e defendido que a melhoria nunca será decorrente das avaliações externas, nem mesmo das avaliações internas montadas para servir a externa (Plowright, 2007). No entanto, haverá que ter em conta dois feixes interpretativos de certo modo contrários, mas que contribuem para relativizar estas “sentenças”.

O primeiro liga-se com o efeito distorcido da comunicação das reacções e representações dos docentes – eles dizem que não tem impacto, para deixar clara a sua autenticidade ou a autenticidade da sua competência, que não se deixa diminuir ou beliscar por qualquer apreciação ou correcção externa, numa atitude de defesa muito comum (Plowright, 2007); repare-se que, na opinião da maioria dos docentes, a condição principal para se ser um bom avaliador externo, é ter-se sido professor – “ É como se os professores só concedessem legitimidade para avaliar e fiscalizar a educação a quem já tenha sido dos seus, encarando o bom inspector como uma emanção de si” (Sanches, 2005: 200). Neste mesmo estudo, é interessante confrontar a maioria que afirma não ter havido alteração nas suas rotinas com a observação de aulas e a maioria que afirma que os seus colegas o fizeram, “tirando um retrato, no qual não se incluem” (ibid: 251). Com isto queremos dizer que será sempre de deixar margem para algum impacto, sobretudo com a maior divulgação e maior atenção hoje dada às questões da avaliação, nem que seja pelas razões elas próprias distorcidas por interesses menos públicos, relacionados com a lógica da concorrência. Refira-se que outros estudos comprovaram já algum benefício da inspecção na gestão e liderança, tendo que admitir que tal poderá reflectir-se numa melhoria mais geral (Matthews and Sammons, 2004).

O segundo feixe interpretativo vai ao centro da formulação e questiona o que se entende afinal por melhorias. Primeiro haverá que ter em conta a natureza complexa e única da escola e nunca

pensar que poderá ser reduzida à sua simples dimensão organizacional, para nem sequer considerar o empresarial. As melhorias podem ser lentas, longas e aparentemente ligeiras e, sobretudo, podem ocorrer em instâncias diferenciadas. No Reino Unido, em que a avaliação externa tem já uma história de muita inscrição no sistema, a maioria das escolas fez o “primeiro *loop*”, o de “pôr as coisas certas”, mas continua-se à procura do “segundo *loop*”, ou seja, do “trabalho cooperativo e da melhoria organizacional” (Plowright, 2007:385). Temos ainda o domínio dos desejos, comprovado já a propósito do PAIE, em que os professores e presidentes dizem crer no impacto da avaliação externa na melhoria do funcionamento das escolas, embora nada consigam mostrar que o prove, ficando “a ideia de que se mantêm no domínio do desejável e do conveniente” (Ventura, 2006:438). Ter esta “ideia” de abertura e necessidade, pensamos ser já bastante positivo, tal como a grande concordância de que a avaliação externa é necessária e pode contribuir para a melhoria da qualidade das escolas (Sanches, 2005).

Em conclusão, e reiterando a ideia-base que temos vindo a expressar, haverá que distinguir e assumir a diferença de lugar e de papéis entre a avaliação externa e interna. Se à segunda se podem pedir impactos na melhoria da acção educativa, na primeira não adianta insistir com essa expectativa já comprovadamente vã, sobretudo em termos imediatos. O que se sabe é que o impacto é notório durante o tempo da preparação e intervenção, mas logo se esquece e arquiva o assunto. Mesmo em caricatura, é interessante a metáfora usada por um aluno para caracterizar a sua escola – “a escola de Jekyll e Hyde, com as duas faces: uma para os visitantes, outra para eles” (MacBeath, 1999: 1).

Ainda assim, parece estar perfeitamente e amplamente legitimada a necessidade e adquirida a oportunidade de uma avaliação externa regular e reguladora, universal e integrada, conduzida pela IGE, com uma imagem estável e sólida de competência na defesa do interesse público, apesar da sua relação de dependência do governo. Esta relação é por vezes invocada para justificar a defesa da criação de uma outra entidade responsável pela avaliação externa, pública ou mesmo privada (Sanches, 2005: 136-137), na lógica do mercado, mas para dar mais estabilidade à sua gestão e aos seus projectos de trabalho, afastando-a mais do jogo político-partidário e garantindo a devida autonomia e profissionalização (Afonso, N, 2002: 103) haverá outras soluções perfeitamente acessíveis, que rentabilizem o conhecimento e experiência acumulados da IGE e que se enquadrem numa lógica de serviço público.

3.3. A avaliação interna – diversidade e incerteza

Como foi já referido, e apesar de todos os insucessos apontados, tem sido no âmbito da acção e dos programas da IGE que se tem promovido amplamente e continuamente a avaliação interna das escolas. Todas as outras iniciativas foram parcelares e diminutas, mesmo considerando-as num todo e englobando a promoção de formação pelo Instituto Nacional da Administração (INA), a contratualização através de projectos ou as iniciativas associativas e particulares. Não se afirma que estas iniciativas não tenham feito diferença, acreditando mesmo que muito contribuíram para a difusão de referenciais, com um pendor mais ou menos gerencialista. Mas a pressão “democrática” foi feita através da intervenção da avaliação externa, que foi pelo menos criando o lugar da tal necessidade, hoje consensual, em torno da avaliação interna.

É claro que, da perspectiva construtivista em que nos colocamos, é perfeitamente compreensível a diversidade de “níveis” e de soluções hoje encontradas no terreno, em grande medida por não ter sido proposto nenhum modelo universal nestas dinâmicas da IGE, mas também pela inevitável diversidade de construções que sempre emergem nos contextos, até perante os quadros mais fechados e normativos, como se provou com todos os estudos sobre reformas, por exemplo (Lima, 1998). Com isto, aproximamo-nos do já referido impulso, também ele inevitável, numa cultura muito marcada pela burocracia e perante um referencial dominante de controlo, de procurar implementar um modelo uniforme de avaliação interna, na miragem de que tal facilitará a regulação. Enquanto para a avaliação externa deverá funcionar muito melhor um modelo mais padronizado e objectivado, na avaliação interna parece-nos que tal deverá ser deixado inteiramente ao cuidado e responsabilidade das escolas, passando a avaliação externa a exercer a meta-regulação.

A contra-argumentação a esta posição vem muito na boleia dos estudos, entre os quais os aqui já referidos (Correia, 2006; Baptista, 2007; Neto, 2002), que “evidenciam” a profunda letargia e desinteresse das escolas, mesmo depois de todos os sopros de incentivo e de experiências enquadradas e exigidas por demandas externas, o que legitimaria e requereria uma intervenção mais dirigida, ou quase coerciva (Meuret, 2002: 48-49). No entanto, a avaliação das escolas só pode ser pensada no quadro global da relação da sua autonomia com um sistema de meta-regulação estabilizado. É claro que definida a grelha de análise da avaliação externa, esta acabará por uniformizar de algum modo os dispositivos internos, favorecendo a sua homogeneização e induzindo “até uma alteração das suas prioridades, na medida em que o que publicamente acaba por contar e que reforça a confiança na escola é o que foi considerado digno de ser avaliado e que mereceu a aprovação oficial” (Estêvão, 2001:171), mas não prescrevendo as soluções também não impede a criatividade e a contextualização. Cada escola deverá encontrar o seu modelo, construindo-o à medida das suas necessidades e do sentido que for sendo encontrado para a sua auto-avaliação. Como já se referiu, esta necessidade e este sentido poderão não ter emergido e não estar a emergir, por não fazer falta real no quadro da excessiva regulamentação e pouca autonomia para fazer opções por parte das escolas. Isto não significa que se “desculpem” inteiramente as escolas pelo desinteresse em relação à avaliação interna e, sobretudo, em relação à auto-avaliação, inserida numa prática quotidiana de qualidade da planificação do trabalho, mas o que parece evidenciar-se como obstáculo reside, precisamente, no não encontro deste sentido, escondido em rotinas e lógicas de defesa. A tendência será, de facto e na melhor das hipóteses, para uma avaliação interna, muito na lógica da conformidade com a lei e com o esperado pela avaliação externa, na lógica do modernismo organizacional, ou mesmo na lógica do marketing e da concorrência. O melhor indicador desta exterioridade das opções de avaliação interna é a disseminação do modelo CAF, ou um seu derivado (Tavares, 2006; Monteiro, 2009), que inspira bem estas lógicas empresariais, mas que só muito longinquamente se pode imaginar a sua ligação com o desenvolvimento profissional dos docentes e com dinâmicas colectivas de aprendizagem e melhoria da escola.

Mas também há outras sementes em germinação, de processos sustentados em teorias e guiões mais autónomos que, apesar de não estarem imunes à mesma construção de lógica gerencialista, são mais enraizados na realidade escolar e educativa e, logo, mais propiciadores de construção de sentidos mais educativos também. Temos o exemplo das dinâmicas inspiradas no projecto “Avaliação da qualidade na educação escolar”, no âmbito do Programa Sócrates, o que deu origem ao projecto “Qualidade XXI”, coordenado pelo IIE, conforme já referido. Terá sido através desta experiência que se disseminaram dois conceitos hoje muito familiares à avaliação interna – “os pontos fortes e

pontos fracos” e o “amigo crítico”, bem como o PAVE – Perfil de Auto-Avaliação da Escola, que hoje é usado em algumas escolas para sustentar dinâmicas de auto-avaliação (Nunes, 2008).

A falta de tempo e a falta de conhecimento técnico dos processos de avaliação são duas das razões mais invocadas pelas escolas para justificar a ausência de dispositivos internos (Moreira, 2005; Correia, 2006). Este será um dos aspectos principais a investir – o da formação – elegendo-a como prioridade de apoio e financiamento pelos CFAE (Centros de Formação de Associação de Escolas), ou pelo menos não impedindo o apoio às escolas que o requisitem. Vivemos já experiências excelentes de formação em oficina, círculo de estudos ou projecto, prolongadas no tempo e em torno de um trabalho concreto, colectivo e apoiado externamente por um formador, e que demonstraram terem atingido resultados claros para a melhoria da escola, nomeadamente um de construção de um dispositivo de auto-avaliação no âmbito do Programa “Boa Esperança, Boas Práticas” (Neto, 2002).

Temos ainda as experiências das parcerias ou projectos desenvolvidos entre escolas e universidades, que em teoria garantem a resposta a dois problemas de implementação da avaliação interna: a técnica e o suporte crítico positivo. É claro que esta solução, como qualquer outra organizada, pode induzir algum mimetismo e uniformização, mas sem qualquer instrumentação, as escolas também não poderão fazer opções conscientes e fundamentadas. Neste âmbito conhecem-se duas experiências alojadas, uma na Universidade do Minho¹⁷, outra na Universidade do Porto¹⁸, havendo algum conhecimento a ser produzido a partir delas, como se comprova pelas comunicações que têm sido apresentadas em encontros científicos¹⁹ e que, ainda que sem resultados finais, dão conta de bons desenvolvimentos.

Quanto ao entregar esta tarefa de apoio à avaliação interna também à IGE, como foi ensaiado em parte pelo breve programa “Efectividade da Auto-Avaliação”²⁰, não parece ser uma boa solução, apesar de poder ter ajudado algumas das escolas envolvidas, pois a função de supervisão e apoio é de outra dimensão não compatível com avaliação e inspecção (Campos, 2008). Analisando o quadro de referência deste Programa fica-nos ainda a certeza de que terá que haver um trabalho de simplificação e não de complexificação no que respeita à meta-regulação. Além de apresentar áreas-chave muito ambíguas e indicadores que não o são, dada a sua difícil objectivação, continua a misturar os domínios do planeamento e da implementação e a reduzir os resultados a progressos mensuráveis num campo em que a maioria não o é, sobretudo considerando um efeito imediato ou de curto prazo. Esta lógica pretensamente racional das evidências contrastava, no entanto, com uma induzida postura “leve” e condescendente, ilustrada com a seguinte citação do documento orientador da IGE com os referidos “Indicadores de Qualidade”: “... se o desempenho actual da escola está num nível inferior ao que esperávamos, aguarda-se que melhore gradualmente fazendo

¹⁷ PAR – Projecto de Avaliação em Rede

¹⁸ Projecto ARQME – Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação

¹⁹ X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, 30 de Abril, 1 e 2 de Maio; 22º Colóquio Internacional da ADMEE Europa- “Avaliação e Currículo”, Braga, 14,15 e 16 de Janeiro de 2010. Não foram ainda publicadas as actas destes eventos.

²⁰ O Programa inseria-se num projecto internacional promovido pela Conferência Internacional das Inspecções (SICI) para avaliar a auto-avaliação das escolas – Projecto ESSE (Effective School Self-Evaluation). O seu quadro de referência organizava-se em 4 áreas-chave com oito indicadores de qualidade: Visão estratégica (objectivos e valores, estratégia e política para a auto-avaliação e aperfeiçoamento); Avaliação e aperfeiçoamento dos inputs-chave (funcionários/recursos humanos, recursos humanos e físicos); Processos (políticas, orientações e padrões, planeamento e implementação das actividades de auto-avaliação; planeamento e implementação de acções que visem o aperfeiçoamento); Resultados (impacto da auto-avaliação e melhoria dos resultados-chave ou progressos mensuráveis).

face aos principais pontos fracos” (IGE, s/d:8). Esta declaração poderá compreender-se no quadro da ausência de qualquer repercussão desta avaliação, como acontecia em outros países e viria a ser implementado a par com o quadro normativo da avaliação do desempenho docente²¹, mas também se relacionará com a noção de desadaptação do projecto à realidade nacional e dos possíveis efeitos inversos de qualquer imposição.

3.4. Impasses e desafios

Fazendo um ponto de situação, na nossa perspectiva há caminho feito, que não pode nem deve ser ignorado ou desprezado, e há caminho não feito de que também se podem retirar potencialidades. O que queremos dizer é que as chamadas “resistências” podem ter ajudado a evitar erros, que em outros países fizeram surgir novos problemas. O Reino Unido e outros países que se lançaram já há cerca de 30 anos no paradigma da super-responsabilização escolar, não viram resolvidos os seus problemas de resultados nem ficaram claramente distanciados na qualidade educativa. Pelo contrário, as pretensas soluções “técnicas” criaram outros problemas, que não vamos aqui desenvolver, nem sequer enunciar no seu todo, mas que podemos traduzir metaforicamente pela palavra “reducionismo” (Wrigley, 2004) e ilustrar com a sábia citação de Perrenoud (1998:13):

“A racionalidade dos métodos não é garantia nem de humanidade, nem do valor das finalidades que ela serve.”

Relação entre avaliação externa e avaliação interna

“Talvez, em futuras molduras de trabalho, se deva fazer a conversão: da auto-avaliação como importante contributo para as inspecções, para as inspecções como um importante contributo para a auto-avaliação” (Plowright, 2007).

Esta posição, contextualizada no Reino Unido, com um longo, estudado e conhecido trajecto de pressão sobre as escolas através da avaliação, pensamos que nada promete de positivo sobre a relação que deve construir-se entre a avaliação externa, a avaliação interna e a auto-avaliação. A expressão “importante contributo” fica aqui de facto muito explicitadora do perigo, para que muitos alertam, da avaliação se transformar num fim em si mesma, gerando não uma cultura de responsabilidade, mas uma obsessão avaliativa. No Reino Unido, a inspecção das escolas passou a contar mais com os resultados da avaliação interna, não sem antes disseminar um quadro padronizado de referentes, pelo que, como este autor admite, o “stress” pós inspecção foi transferido para o “stress” antes da inspecção, na construção do retrato que melhor serve as escolas, impedindo as sanções que implica uma má classificação. Daí a segunda parte da formulação, que mesmo querendo dar a entender a maior importância da auto-avaliação, não deixa de ter uma relação de dependência, em vez de articulação.

²¹ Despacho Conjunto nº 20131/2008 de 15/7: indexa a percentagem de quotas para as classificações superiores dos docentes (Excelente e Muito Bom) à classificação da escola na avaliação externa, em que um dos domínios avaliados é o dispositivo de auto-avaliação.

Como já deixámos entender, pensamos que muitos dos impasses se resolvem com uma melhor definição e acordo em relação ao lugar de cada uma, articulando-se em pontos-chave de aferição e regulação e respeitando-se mutuamente, em favor da melhor governança da educação, garantindo a igualdade e equidade do serviço público e, simultaneamente, a diferença e criatividade autónoma, capazes de inovar e encontrar caminhos de melhoria.

Legitimação e sustentabilidade

“Os guardiões da qualidade do serviço público e não “os guardiões da consciência crítica do sistema” (Estêvão, 2001).

Temos agora a referência a um autor e a um texto que reflecte sobre a mudança política e essa própria mudança política no campo da educação. O seu carácter situado – há quase uma década – deixa-nos com o problema das ambiguidades, afinal só multiplicadas. A expressão refere-se à IGE e à “retocagem” que vivia então a par com a “retocagem do Estado” avaliador. Questionava-se então a legitimidade da IGE junto das escolas e dos cidadãos, continuando ela com a postura de “detentores de toda a verdade” e de juízes da correcção e incorrecção, quando o discurso se fazia fortemente pela autonomia. Nestes 10 anos continuou a ambiguidade, mas a legitimação fez-se nessa ambiguidade, como comprovam todos os estudos e percepções já referidos que chegam a revelar uma representação de alguma independência em relação à Inspecção, provavelmente porque souberam gerir compromissos e retraíram a tal posição de juízes, desvincando o cariz de controlo inspectivo que se sentia ainda bem nos anos noventa (Costa, 2003). O que falta é mesmo legitimar as escolas pela sua avaliação interna, dando-lhes condições para que a possam fazer em qualidade e em equidade.

O mesmo autor fala de “avaliacionite” para referir a tendência que em outros países já deixava ver que “a sobrevalorização dos aspectos técnicos e a crença na racionalidade dos números apaga a componente política e mascara a falta de pilotagem real (Broadfoot, 2004). Pensamos que também neste aspecto teremos mais claros os referenciais, bem como a consciência crítica não normativa deles, mas de facto não temos ainda um caminho claro e acordado, que dê rumo e sustentabilidade ao processo. Temos os ingredientes reunidos, a começar pelo acordo da necessidade do acordo. Temos muito mais instrumentos técnicos e, sobretudo, formas de reunir, gerir e difundir a informação. E aqui será de pensar também nas outras instâncias de avaliação, alojadas no ministério, ou nos ministérios, e na sua urgente articulação, de forma que as escolas não continuem servilmente a dar as mesmas informações a toda a hora. Faltará ainda que a avaliação externa se estenda aos serviços do próprio Ministério da Educação, vincando assim melhor a sua autonomia e o seu papel na regulação do sistema educativo (Costa, 2003; CNE, 2008).

Em conclusão, pensamos estar no tempo certo para implantar uma política global e inteligente de avaliação das escolas, ancorada na continuidade das experiências já no terreno e no acordo entretanto gerado sobre a necessidade de melhorar alguns processos.

Diversidade e equilíbrio

“...accountability é legal, mas não moral (...) A motivação (...) relaciona-se mais com a ameaça e o castigo, do que com a satisfação interna e a obrigação moral ...A educação não se esgota na relação funcional; consoma-se na relação pessoal... A auditoria torna o

questionamento servil, o conhecimento instrumental e as pessoas aborrecidas, exaustas e odiando o seu trabalho “ (Fielding, 2001).

O grande desafio será mesmo não permitir que a avaliação se transforme num instrumento de controlo e dominação, tanto externa, como interna, já que facilmente assim pode ser entendida e usada. Todos exaltam a sua vocação de instrumento de melhoria, mas há que questionar “melhoria para quem” (Wrigley, 2004) e à custa de quê. Também nós acreditamos no “poder” mobilizador e emancipatório da auto-avaliação, mas há que deixar tempo, espaço e pressão positiva para que tal aconteça autonomamente dentro das escolas. Defendendo a importância da avaliação externa e da sua articulação com a avaliação interna, estas não devem acontecer num formato inibidor de experiências mais profundas de auto-avaliação, ligadas a investigação-acção, a formação-acção ou a “simples” desenvolvimento profissional inserido no quotidiano colectivo, em projectos que podem ficar, como sempre ficaram, por conta da criatividade e generosidade tão endémicas nas escolas. Sendo a IGE uma das “guardiãs do interesse público”, deverá velar para refrear tanto as soluções localistas de interesses menos públicos, como as soluções globalistas, desligadas das qualidades humanas e também elas prejudiciais para a sociedade.

Com isto queremos concluir, defendendo que, apesar do atraso que sempre vestimos em jeito de culpa, não devemos acelerar e pressionar as escolas com a avaliação, nomeadamente a avaliação interna, porque a solução que vier nesse ambiente será sempre inscrita numa exterioridade que não impulsiona a melhoria, apenas a simula. Percebe-se como esta pressão é de facto forte, analisando as tendências europeias, nomeadamente nos círculos frequentados pela IGE e as suas produções (Hofman, et al, 2005; Rudd, Davies, 2000), por isso seria importante criar outros círculos internos de produção crítica e de divulgação alargada entre os docentes.

4. A avaliação das escolas e a instrumentação conceptual e epistemológica da investigação

4.1. A escola no centro da acção pública

“A centralidade periférica da escola pública sempre foi atestada pelos que a olharam no singular, ou seja, em profundidade e não apenas como um ponto na constelação de um sistema centralizado, embora os investimentos inovadores e de reformas a tenham ignorado até há pouco, oscilando entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula” (Nóvoa, 1999:40).

Quando se descrevem e analisam as circunstâncias actuais de autonomia cerceada, ou quando se interpretam sinais de mimetismo institucional e de uniformização pela pressão de referenciais dominantes, não se nega essa centralidade, que é constitutiva da sua natureza organizacional e decorrente da sua vocação política. Como referiu Derouet (1990:164), a escola enquanto “unidade de serviço público”, “empresa”, “comunidade escolar” e “fórum de cultura”, será um espaço de produção política de uma ordem pública e, logo, de mobilização social. Haverá ainda a considerar estarem as escolas “entre os maiores colectivos de trabalho das sociedades actuais”, embora esse seja provavelmente um dos seus problemas e dos sistemas de ensino em geral, porque a preocupação com a “gestão das multidões” sobrepõe-se e torna-se talvez incompatível com as exigências individuais de aprendizagem (Hutmacher, 1999:58). Neste ponto não podemos evitar a

referência à reorganização da rede escolar, com a formação de agrupamentos cada vez maiores, numa lógica claramente economicista que, a partir de certa escala, porá em causa as ditas exigências de aprendizagem, pois o principal será a gestão puramente administrativa, por si só demasiado complexa. É a partir do próprio paradigma da eficácia escolar e das recomendações de organismos como a OCDE, UNESCO ou IEA²² que se destaca a dimensão da escola como uma variável consensualmente relacionada com o rendimento escolar: dimensões mínimas para garantir o ambiente diversificado e rico, mas limite máximo que não leve à massificação (Ferrer, 2003:97).

No entanto, quando usamos aqui o conceito de escola não é no sentido físico de estabelecimento, mas no sentido organizacional, enquanto “unidade de gestão”.

Anne Van Haecht (1998) considerou as políticas de educação paradigmáticas em relação a todas as políticas públicas e, da perspectiva construtivista onde nos colocamos, não haverá, de facto, nenhuma outra instituição pública que entre tanto na casa das famílias e que simultaneamente as reflita nas suas opções, ou seja, que dê o pulsar mais básico das políticas públicas, ao contemplar os seus efeitos reais. Também há outra dimensão da acção pública, que no caso da escola será muito mais modelada e complexa e que é precisamente a complexidade do eco – ele vai muito além do escolar, muito além do educativo e até muito além do social, se considerarmos os muros das lógicas profissionais. Na escola actualizam-se, cruzam-se e exigem lugar argumentos de toda a ordem e dimensão, desde a questão sócio-económica ou psico-social individual à questão da indução global do espírito de empreendedorismo ou da ética global da paz; tudo se espera reflectido no seu suposto “projecto educativo”, ou seja, nas suas orientações e práticas quotidianas.

A escola é realmente, e não nos coibimos por medo de exagero, o lugar mais complexo da sociedade actual, seguindo os focos de projecção de responsabilidades e, simultaneamente, de esperanças. A questão da educação como pedra basilar do sucesso ou insucesso de todo o sistema económico e social é uma formulação facilmente convincente e normalmente demagógica, assente no princípio racional da relação entre conhecimento e progresso e embalada por movimentos investigativos como os da eficácia e melhoria. Mas a demagogia serve normalmente interesses suspeitos, que não suportam uma análise inteligente. O que queremos salientar não é um “slogan” do senso comum, mas um “insight” conscientizado, no sentido revelador, racional e emocional dado pelo autor do conceito (Freire, 1980; 1997/2009:54-55), ou ainda, na sua dimensão epistemológica, política e estética (Freitas, 2004), envolvendo o conhecimento tácito e explícito, a opção pelo sentido emancipatório e a aposta na sensibilidade e criatividade como ferramentas de pensamento e acção.

A dimensão epistemológica da centralidade da escola no estudo das políticas educativas é bem sustentada pela crescente relativização da relação positivista com o mundo, procurando a sua explicação simplista em sistemas descodificadores da sua complexidade e, simultaneamente, pela crescente legitimação das abordagens compreensivas, que aceitam a relatividade de todo o conhecimento, sempre contextualizado no espaço e no tempo – em vez de reduzir a complexidade, interessa inscrever essa complexidade. A análise das políticas públicas, ainda que assente num princípio construtivista, ou seja, assumindo que é ao nível “da rua” que se completa o processo da sua construção, é impelida para o estudo de outros níveis mais “altos”, macro e meso (Musselin,

²² OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

2005: 58), procurando dar conta das forças estruturantes e impulsionantes do todo, e “para analisar os processos que contribuem para a definição do bem comum, precisar o papel das elites e a forma como se negociam as decisões (Lascoumes, Le Galès, 2007:111).

Quando focalizamos a escola, não retiramos nada dessas estruturas envolventes e actuates, mas procuramos mais as diferenças do que as semelhanças, recorrendo à análise organizacional e aos sistemas de acção concreta, onde a explicação dos fenómenos não estará nos indivíduos, mas no contexto em que actuam (Friedberg, 1995). No entanto, os contextos são sobretudo indivíduos em interacção e quanto mais diferentes e autónomos forem, mais complexo e rico será o sistema e maior será o seu peso na construção social global. Podemos então afirmar que as políticas educativas são sempre aquilo que as escolas fizeram delas. A questão maior dirige-se aos recortes e essências destes sistemas de acção concretos e ao que os faz mover. Entre a ideia de sistema auto-referencializado de Niklas Luhman (Nassehi, 2005), centrado na resposta às ameaças exteriores e na sua sobrevivência e a ideia de sistema débil e anarquia organizada, respondendo apenas porque não tem outra solução, não interessando a resposta, existem várias metáforas procurando apreender a natureza complexa da escola, mas nenhuma conseguirá captar esta sua centralidade e, sobretudo, as suas ondas e raios de amplificação da acção.

Temos depois a dimensão política desta concientização da centralidade de que se queria um eco na concientização colectiva da própria escola. A dimensão epistemológica valida esta dimensão política, porque assumindo-se uma difusão do poder e uma recusa de qualquer determinismo, há interesses, valores e conhecimentos em jogo e a sustentar opções, que serão sempre políticas. Quando antes referimos a amplitude social da acção colectiva da escola, temos presente a problemática do que se apelidou de “territorialização educativa”, ou que hoje, mais descomprometidamente, se refere como “inserção local do projecto educativo” ou “projecto curricular de escola”. Apesar de serem conceitos vulgarizados e neutros, o seu sentido nunca foi base de um acordo geral e a relação entre a escola e o seu contexto territorial é tendencialmente instrumental e utilitária, mantendo-se a matricial desconfiança mútua que determinou a criação da escola. No entanto, mesmo estas aproximações oportunistas ou pontuais são suficientes para testemunhar possibilidades maiores e mais mutuamente gratificantes. Se o referencial dominante invoca e pressiona o controlo social da escola e se o controlo e responsabilização subjectiva deixa os indivíduos e as famílias culpados pelo seu próprio sucesso ou fracasso, parece gerar-se um lugar que pede e aceita uma outra relação na regulação local da acção pública da escola.

Há ainda a considerar as redes de parcerias locais institucionais, que contrariassem a actual especialização e fragmentação sectorial das políticas públicas, articulando possíveis desajustes de referenciais sectoriais (Muller, 2005), que poderão pôr em causa o interesse e bem comum local, através da multiplicação de actores para a mesma área de acção, sem uma efectiva governação partilhada e dando guarida a esquemas de interesses locais. A escola está no centro e pode mediar e fortalecer essas redes, tornando-as consistentes e não apenas recursos de emergência, ainda que num paradigma de regulação “soft”, de acordo com o método aberto de coordenação, preferido nas políticas sociais da União Europeia (Hespanha, 2002).

Haverá ainda a questão das redes entre escolas, proposta saída no âmbito da problemática da concorrência entre escolas e para evitar as assimetrias emergentes, a partir da regulação livre pelo interesse e escolha parental (Van Zanten, 2006). Como diz Barroso (2003a: 106), “em vez de dar a cada escola o seu público é preciso que cada escola se abra à diversidade dos seus públicos, o que só

é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios”. A classe média tem sido apontada como a grande estratégia e beneficiária desta abertura “mercantil” na regulação da escola (Van Zanten, 2002), contribuindo para a renovação das desigualdades sociais, havendo quem considere mesmo comprometido o processo de democratização da escola que não será retomado “se o facho não for retomado pelas classes populares para a formulação de um novo projecto”, que agora apenas “se sujeitam à massificação” (Derouet, 2004). A solução, segundo o autor, estará num recentrar da escola na sua missão principal que é a “transmissão cultural entre gerações”, apoiada na constatação e respeito pela diversidade de relações com o saber existente na sociedade. Em suma, o posicionamento da escola no centro da acção pública decorre de um posicionamento político que crê na centralidade do conhecimento na construção do bem público e individual, mas um conhecimento questionado e comprometido com valores, antes de mais o da democratização. Pensamos que a escola não deve confundir-se com o mundo e que deve preservar a sua “especialidade”, mas também não pode fingir que não existe ou que não importa dentro de si.

Finalmente a dimensão estética, que a autora associa com alegria (Freitas, 2004) e que nós associamos com criatividade e optimismo. A energia gerada e circulante na escola depende de dinâmicas altamente desgastantes, mas também é altamente potencializadora. Nenhum outro ambiente se lhe compara nessa energia poderosa e constante. As crianças e os jovens fazem naturalmente a diferença, mas não tanta como seria possível e desejável do nosso ponto de vista. Eles são o verdadeiro núcleo da escola e o clamado núcleo das preocupações da governança, porque os futuros são deles e precisam deles, mas talvez pela referida imperfeição da relação da escola com os saberes e com o saber, a relação com os alunos também assenta numa lógica de posição, simultaneamente legitimadora e desafiadora de poderes. Os vulgares problemas de indisciplina e de falta de civismo partirão desta relação de dominação pelo saber e pela posição, e não se resolverão, de forma essencialmente positiva, se se continuar a fazer “o mesmo de outra maneira” e não se “mudar o que há a fazer” (Achouche, M., 2001).

A criatividade e a esperança bailam no feixe de energias da escola, mas diluem-se por falta de consistência reflexiva e de formas de as ampliar intencionalmente, sobretudo ao serviço de um projecto pedagógico de democracia activa. “Perdem-se muitos esforços, não por falta de ideias, mas por falta de organização da criatividade” (Hutmacher, 1999:73). Mas insistimos, a escola, como o palco, “é um lugar de rigor e liberdade, onde é possível inventar coisas todos os dias, fora do mando do mercado” (Laurent, 2008)²³.

Em suma, o estudo que se delineou e agora apresenta é antes de tudo uma abordagem construtivista, que cruza a análise das políticas públicas com a análise organizacional, focalizando a escola como instância não apenas reprodutora, mas co-produtora da acção pública, não apenas em educação, mas com amplitude social muito mais complexa. Neste centro de acção, convergem e convivem interesses, ideias e instituições, que vão regulando esta acção, através dos seus actores que serão também autores. Na “galáxia construtivista”, as “realidades sociais são apreendidas como construções históricas e quotidianas dos actores individuais e colectivos”, “processos de co-produção das partes e do todo” (Corcuff, 2001).

²³ Entrevista à encenadora Christine Laurent, na SICNotícias, no dia 14 de Novembro de 2008.

4.2. A avaliação como instrumento de regulação cruzada

Tomando a escola como centro de conhecimento – enquanto sujeito e enquanto objecto – e o princípio da relativa liberdade construtiva dos actores, individualmente e em colectivo, faz todo o sentido resgatar o conceito de avaliação do “quadro normativo e cognitivo” dominante e dominador (Muller, 2005:173) e procurar um lugar sadio numa outra constelação epistemológica crítica. Uma das virtudes das abordagens construtivistas e compreensivas é este também relativo valor dos conceitos, que não segue taxonomias e cujo sentido depende da gramática em que se inserem ou do campo semântico em que se revelam (Kratochwil, 2008:88). A avaliação não tem que ser, assim, um instrumento de vigilância e controlo ou “um complexo de cifras e indicadores de desempenho” (Ball, 2001: 110), porque pelo menos ao nível da escola continua a haver imensas razões e oportunidades para que se construa de outra forma, mas, antes de mais, haverá que dar-se essa conscientização.

A centralidade periférica da escola, ainda mais se viabilizado um quadro de mais autonomia e mais dependências ou interdependências locais, pode de facto levar a uma fragmentação e desregulação do sistema, que impeça a garantia dos princípios básicos da escola pública e os direitos de igualdade e justiça. Não será apenas a roda livre do mercado a construir essa sua natural fragmentação, mas a tendência natural para a auto-referencialização ou a assumpção de outros poderes locais dominantes ao serviço de interesses menos públicos. Impõe-se portanto uma regulação vertical ou uma meta-regulação do Estado, de que a avaliação externa deverá ser um dos instrumentos, havendo que acautelar os seus efeitos também eles dominadores. No entanto, o principal da regulação acontece dentro de cada escola, como referido, através de processos vários organizativos e formalizados, ou em processos mais difusos, de ajustamentos informais. Assumindo a avaliação como um instrumento de planeamento, ou mesmo como uma componente desse planeamento, como aliás é aprendido na formação docente, sabemos como tem sido débil esse planeamento organizacional, focalizando, por exemplo, o instrumento central e obrigatório da dita autonomia – o projecto educativo. Falta de sentido ou exercício vazio na real centralização do sistema? Falta de formação em planeamento e gestão e incapacidade técnica? Cultura pedagógica assente no primado do afectivo e do improvisado, com a “lição que acontece” de Sebastião da Gama (1980: 37)?

Por outro lado, as tendências de maior controlo estatal ou de aproximação do controlo, com o novo regime de administração e gestão e a “figura” do Director, são muitas vezes justificadas por esta incapacidade de gestão autonómica, como referido. A avaliação organizacional e institucional, nas suas três dimensões – cognitiva, normativa e instrumental (Ifrah, 2001:278) - aparece assim no centro da regulação social, com o objectivo de intervir e melhorar o processo decisional. Este autor defende as vantagens de uma “avaliação de proximidade” sobre objectos limitados, mas em complementaridade com avaliações de grande envergadura das políticas educativas, ambas com a função de “instrumento permanente de regulação e pilotagem” (ibid, 279). Mas agora será “muita gestão para pouca democracia”, com líderes fortes internamente, porque se separam da colegialidade docente, mas fracos externamente, porque ficam sozinhos perante a tutela (Lima, 2009). Poderemos, assim, fazer a leitura crítica deste autor que considera a autonomia sitiada pela prestação de contas, ou tomar uma outra posição crítica de fazer da prestação de contas uma libertação da autonomia.

Antes de mais, “a avaliação é um combate ao rumor” (Pelletier, 1998a: 152), implicando dois sentidos complementares – uma interiorização, através da postura indagante e reflexiva; uma

exteriorização, através da postura cívica e de responsabilidade pública. E com estas posturas potenciam-se diferentes dimensões da avaliação - administrativa, social e político-simbólica (Barroso, 2000:147-149) - fazendo dela um instrumento técnico, mas também estratégico, enquanto prática social de gestão da mudança, de controlo, produção de argumentação e auto-legitimação (Demailly, 1998). Ainda que a relação entre avaliação e decisão não seja directa, afastando-se o paradigma positivista da racionalidade, ela sempre influirá nas interações sociais e nos colectivos de trabalho (ibid), e, logo, nas qualidades da escola e da educação. Os referentes discursivos em circulação, ultimamente centrados na “qualidade”, através das normas, das ciências ou das opiniões feitas dominantes, poderão fazer as “pautas” da acção, mas as “melodias” serão autónomas, em arranjos complexos que exigem e merecem escuta aturada, além de que “estudar a avaliação em uso como prática ao mesmo tempo cognitiva, cultural e estratégica, é afinar o nosso conhecimento da acção humana organizada” (ibid: 54).

Se construir a autonomia é construir uma teia de interdependências, a regulação da acção só pode fazer-se através dessa teia, cruzando vários eixos: o vertical e o horizontal; a interiorização e a exteriorização; o controlo e a melhoria; a gestão e a pedagogia. Sabendo-se que assim é, faltará apenas um salto para a transparência e confiança, fazendo a contabilidade do “deve e haver” – a transparência expõe e fragiliza, mas também descobre e inspira, desobstruindo impasses e hesitações, através de dados e informação imprescindíveis ao conhecimento, sobretudo enquanto compreensão e reflexividade, única via alternativa da autonomia ao automatismo, seja ele da lógica burocrática e profissional ou da lógica mercantil. Nesta regulação cruzada pensamos configurar-se a rede que gostaríamos de, como João Barroso (2000a), apelidar de comunitária, mas que, tal como o conceito de cultura, consubstancializa algo ideal e sempre longínquo – uma utopia como “um não-lugar”. A projecção utópica fazemo-la no sentido herdado de Ernst Bloch: “Em primeiro lugar, tal fenómeno assenta na atribuição de um estatuto de possibilidade à situação utópica. Em segundo lugar, na atribuição de um estatuto de superabilidade à situação histórica do homem. Em terceiro lugar, na atribuição à representação utópica de uma missão politicamente mobilizadora e, por isso, historicamente eficaz” (Sá, A. 2000: 5). Assim, chamamos a esta regulação simplesmente regulação horizontal, por não supor nem suportar qualquer dependência ou hierarquização de instâncias. Seria (será) a rede de interdependências securizante da escola como instituição não só educativa, mas assumidamente social, ou seja, participando deliberadamente na resolução da questão social e do desenvolvimento humano. A avaliação interna e a auto-avaliação serão os instrumentos centrais desta regulação horizontal, naturalmente tendo em conta também os resultados comunicados pelas avaliações externas. Sendo assumida como “prática ética” (Baptista, I. 2005), esta avaliação desenha-se como o melhor instrumento da construção e sustentação da autonomia “do rigor e da criatividade”, da qualidade e da democracia, operacionalizando trocas entre o núcleo organizacional da escola e o seu contexto, gerando uma estima mútua. Como refere esta autora, a avaliação insere-se numa ética da alteridade e numa cultura da hospitalidade, de acolhimento e relação positiva com o outro, que podemos caracterizar como a inteligência espiritual da democracia.

Esta dimensão ética é importante para reforçar o sentido emancipatório e não de conformidade que se perspectiva para esta regulação cruzada e horizontal. Como antes referido, não é a distinção entre regulação de controlo e regulação autónoma (Reynaud, 2003) que nos parece importante para seguir e compreender o rumo da regulação da acção educativa das escolas, porque mesmo numa posição “autónoma”, o impulso e necessidade de controlo serão inevitáveis, para responder às exigências de gestão organizativa e de gestão curricular e pedagógica, garantindo a estabilidade e segurança imprescindíveis para sustentar as mudanças e inovações, bem como a necessidade de

prestação de contas à tutela, que sempre se fará nesta mesma lógica de controlo. A questão central estará se a regulação se faz num sentido defensivo, de conformidade com o que é conhecido e testado, minimamente suficiente para manter o “status quo”, ou se a regulação procura de facto a melhoria, projectando diferentes maneiras de fazer e assumindo desafios, ou seja num sentido emancipatório. E se toda a regulação, como toda a acção social, deve ter as duas faces de Janus – a do controlo, estabilidade, segurança e a da autonomia, mudança, risco – importa que o seu efeito potencie e se traduza numa melhoria efectiva e alargada das ofertas sociais. Nesta “melhoria” incluímos os aspectos económicos de potenciação de recursos, mas também os aspectos humanos de aperfeiçoamento da justiça e da democracia. Podemos então supor dois tipos de regulação – a de conformidade e a de emancipação. A primeira que tem um sentido resignado, constrangedor, de “mudar para que tudo fique na mesma”; a segunda com um sentido voluntarista, libertador, de melhoria contínua, do “passar do nível das coisas dadas para o nível da transformação” (Achouche, 2001:74). A aproximação do conceito de emancipação ao sentido dado por Boaventura Sousa Santos (2002) quando refere o “conhecimento-emancipação” ou o “senso comum emancipatório” é assumida, porquanto a sua ligação com a construção de uma sociedade mais solidária, participativa e reencantada também aqui faz sentido neste nosso paradigma de regulação. Já o conceito de regulação, que o autor opõe a emancipação, mais em consonância com a organização paradigmática de Burrell e Morgan antes referida, tem um sentido evidentemente divergente. A mesma divergência vamos encontrar em relação a A. J. Afonso (2002: 31-37), que também opõe “a lógica regulatória” e a “lógica emancipatória”.

A “regulação conjunta”, enquanto modalidade de negociação resultando num acordo sobre regras comuns (Reynaud, 2003), será um paradigma ideal que requer conhecimento, fé e vontade (Paradeise, 2003) e que, especificamente nas organizações educativas, vem a esbarrar com uma multiplicidade e fugacidade de valores e de lógicas de acção. Idealmente, ou mesmo potencialmente, estas serão condições que mais carecem de regulação. Lecoointe (2001), põe também a questão do “paradigma ético” das avaliações e a importância de combinar as orientações políticas com as finalidades sociais e éticas nas dinâmicas institucionais locais. Acrescenta as vantagens da “avaliação mutual”, como prática normal, necessária e natural, sem sanções ou somas nulas, projectando-se já para o campo da auto-avaliação institucional.

Os actores, e sobretudo a interacção entre actores, formando os actores colectivos, serão então a grande variável mas, segundo Demailly (2001), as avaliações eficazes dependerão sempre da organização e “se os indivíduos têm o hábito de se conformar às regras ou normas profissionais para tomar as suas decisões quotidianas, mais do que olhar para o efeito das suas decisões (...) a avaliação será sempre exterior e sem efeitos sociais” (ibid: 342).

Finalizando, a avaliação é aqui trazida enquanto instrumento político ao serviço de um referencial dominante de reconfiguração do Estado, que tanto encaixa no discurso da autonomia da escola, como no da recentralização ou controlo do Estado, podendo associar-se a várias formas e sentidos de regulação. O que se supõe é que, dada a vocação autonómica da escola, a avaliação não resulte apenas numa tecnologia de reprodução e produção de automatismos, mas seja de facto entendida e apropriada pelas escolas com configurações diversas, sendo importante compreender quais e com que efeitos. Supõe-se ainda que esta apropriação pode actualizar, renovar ou reinventar a plataforma política da escola, na qual se aprende a democracia através da sua prática.

4.3. A auto-avaliação como estratégia de emancipação

Além da conformação com as normas externas, os professores têm tendência para criar as suas próprias normas de acção para reduzir a complexidade e facilitar as respostas rápidas de que necessitam. Como escreveu Schon (1983:69):

“Muitos práticos, confinados a uma visão deles próprios como peritos técnicos, não encontram nada no mundo da prática que possa ocasionar reflexão. Tornam-se demasiado hábeis em técnicas de negligência selectiva, categorias inúteis e controlo situacional, técnicas essas que utilizam para preservar a constância do seu conhecimento na prática”.

Apesar de ser útil esta forma de aprendizagem e este conhecimento tácito, normal em qualquer socialização profissional, ela limita as possibilidades de mudança e “torna-nos prisioneiros dos nossos programas” e só veremos o que quisermos ver (Day, 1993:104). Este autor propõe o que chama “amizades críticas”, “uma espécie de sociedades, nas quais se entra voluntariamente, baseadas numa relação entre iguais e enraizadas numa tarefa comum ou num interesse partilhado” (ibid:105).

Chegados ao fulcro mais precioso e sensível desta problemática, retomamos a pergunta retórica deixada a fechar um ponto anterior, declarando a hipótese - ou esperança - que levámos para o campo de pesquisa: que em torno da auto-avaliação, poderia gerar-se um sentido mobilizador de um trabalho colaborativo, reflexivo, de auto-questionamento e responsabilidade colectiva, impulsionado pelo núcleo docente, e accionado precisamente por um qualquer mecanismo de defesa, perante fortes ameaças e dificuldades, com base na percepção comum de que é preferível a acção à reacção.

Percebe-se já, sobretudo a partir de estudos em contextos já mais “neo-liberalizados” (Arnott; Raab, 2000), que a profissionalidade docente, central em qualquer estudo de políticas educativas, atravessa grandes tensões. Percebe-se também, a partir das vivências pessoais, por um lado alguma radicalização do corporativismo, numa trajectória já assinalada de transformação do profissionalismo (Dutercq, 2005b:184) perante as mudanças sentidas como ameaçantes de direitos e seguranças; por outro, o reforçar de algum individualismo e conformismo, perante as mesmas mudanças sentidas como inevitáveis, ambos atravessados pelo discurso do “outro mitológico” que não facilitará o posicionamento dos docentes como combatentes das políticas institucionalizadas (Bailey, 2000).

No entanto, haverá pontos de encontro em algumas posições que poderão ser pontos de partida para outras lógicas de acção. Isso mesmo já foi por nós constatado num outro “ambiente” de mudança (Simões, 2003: 224-232). No caso da avaliação dos docentes e desta que mais nos interessa da avaliação das escolas, apesar de pouca reflexão politicamente sustentada, parece claro o acordo na mudança. As reservas e resistências serão mais, e mais uma vez, quanto aos discursos e às estratégias políticas, embora estejam também em causa conteúdos igualmente polémicos. Sendo incontornável mais esta tarefa, as escolas e os professores terão dois posicionamentos à escolha: o uso da hipocrisia política, fazendo de conta que fazem, procurando manter o “status quo”, num registo de “acomodação” (Gomes, 1993) ou de defesa, embora ficando sempre cativos do mais que for exigido; ou o uso da autonomia crítica, apropriando-se do instrumento para a construção de um conhecimento interno, securizando assim as suas posições e sustentando as suas opções numa reflexividade profissional.

Neste ponto de afinação do olhar, focalizamos então essencialmente duas questões: a centralidade dos docentes na centralidade da escola e a possível centralidade da auto-avaliação no seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento organizacional.

Reclamar a centralidade dos docentes é a força equilibrante da entrada em acção dos outros actores, incluindo os alunos, na dita regulação horizontal da escola, isto é, o seu protagonismo precisa da colaboração e solidariedade dos outros actores, mas o impacto do papel destes sempre dependerá do empenho e investimento dos docentes.

O primeiro argumento é de ordem institucional e chama o passado. Mesmo com todas as lógicas mercantis, de pressão na produção e direito no consumidor, ou com todas as lógicas da nova gestão pública, com o direito de cidadania no controlo dos profissionais, a escola é uma instituição em cuja gramática “professor” e “autoridade” são nucleares em todos os sintagmas.

O segundo é estratégico, chamando o presente, pois sendo os professores a maioria dos adultos que está quotidianamente na escola e em interacção privilegiada como os alunos, mesmo não contando com a sua “especialização” educativa, é lógico que sempre terão vantagens, e os outros sempre terão interesse na sua intervenção prioritária.

O terceiro é ideológico e chama o futuro, através de referenciais alternativos que dão a conhecer novas possibilidades: com a escola como amplo campo de pedagogia experiencial da construção humana, é necessária uma comunidade de professores bem conscientes, autónomos e investidos de confiança para guiarem e liderarem conjuntamente os processos.

Que não há mudanças sem a adesão dos professores está mais do que provado com todos os estudos sobre efeitos das reformas (Simons, H., 1993) e, por isso, todas as políticas educativas não têm esquecido essa componente na retórica e, dizer que os professores devem ter centralidade na escola, é quase um lugar-comum. No entanto, com essas retóricas, “o discurso parece tornar a acção menos necessária” (Brunsson, 2006:52) e todas as medidas supõem de facto a sua domesticação ou interiorização da obediência (Gil, 2009: 55-56), actualizando e vincando um referencial mais ou menos subterrâneo, mesmo dentro da classe docente – o seu mester é ensinar, o seu lugar é a sala de aula e todas as outras esferas não são consigo, nem na escola, nem na comunidade.

Este divórcio entre pedagogia e gestão é bem comum nas escolas, tendo mesmo sido identificado como uma “característica cultural docente” o “evitamento do envolvimento pessoal no funcionamento politico-institucional da escola onde trabalham” (Lima, J. Á., 2008a), sendo mesmo olhado como oportunismo e atitude pouco ética declarar interesse nesse envolvimento (Afonso, 1994). Este traço terá funcionado como campo fértil às tendências de despolitização crescente da escola e de redução técnica da função docente, mas a verdade é que as repercussões dos “mundos” na “sala de aula” e na relação “virtuosa” com os alunos são hoje imensas e evidentes, criando um mundo para o qual as técnicas pedagógicas e o saber individual do professor não chegam, ou não se adequam. Urge, pois, uma mudança de fundo e não apenas uma reconfiguração, pelo menos para os que não podem ou não querem desistir.

E é nesta reconfiguração que se impõe a avaliação interna e, sobretudo, a auto-avaliação organizacional. Ela entra na ordem do dia por ordem da mesma domesticação, como já analisado, mas a sua inscrição nas práticas educativas tem outras histórias e, sobretudo, pode ter muitas outras

interpretações. Para já, é um campo absolutamente em aberto para as escolas e, sobretudo, para os docentes. Mesmo que a avaliação interna se desenhe em contornos mais de controlo e de conformidade, os docentes, na sua liberdade de associação e cooperação profissional, podem sempre enveredar por soluções emancipatórias, mesmo que em pequenos redutos. Lançar e aprofundar práticas reflexivas, através de dispositivos plurais e humanizados, mas consistentes e fiáveis, e, sobretudo, exigir que se inscrevam nas práticas formais e institucionais das escolas, seria decerto uma boa aposta para o reconhecimento da sua intervenção decisiva e responsável, associada a um movimento de renovação e não de fracasso e depressão.

Estas são apenas possibilidades, mas se reunirmos alguns dos aspectos marcadores de mudança retirados da revisão da literatura sobre avaliação interna e auto-avaliação, encontramos as tais saídas de possibilidades:

- a consideração da organização global, permitindo a interligação de todos os aspectos que necessariamente se reflectem no ponto fulcral que é o educativo, contrariando assim a tendência para a fragmentação;

- a centralidade das questões educativas, incluindo o aspecto pedagógico, tanto por ser efectivamente fulcral nas “produções” da escola, como por ser aquele que mais facilmente fará sentido para os principais actores, os docentes;

- a participação alargada e activa de todos os actores, permitindo tanto uma mobilização mais verdadeira como uma regulação mais democrática, com condições para uma maior justiça;

- a sua colocação, sobretudo em termos de devolução de resultados, no centro dos fóruns e agendas de discussão e decisão, promovendo a percepção da sua pertinência, activando a participação, mas também a aprendizagem e a reflexividade, indo para além do “dar-se conta e dar contas”, na feliz tradução de “accountability” (Demailly, 1998);

- a continuidade e institucionalização dos processos, mas com flexibilidade e abertura para as reconfigurações, permitindo o acompanhamento e percepção dos efeitos de mais longo prazo, que serão também os mais importantes em termos educativos;

- a sua “naturalização” nas acções quotidianas, ou o “agir avaliacional” (Lecoindre, 2001:351), em contraponto ou a combinar com momentos mais formais e simbólicos.

Sendo condições ideais, não terão como função o “ideal-tipo” em relação ao qual se posiciona o real, mas não deixam de interferir na formulação do quadro teórico que o quer captar e compreender numa perspectiva optimista, ou seja, com lugar, e mesmo vocação, para ver as possibilidades ao lado das dificuldades. No âmago dessas possibilidades poderá estar ainda a comunicação, a cooperação, a explicitação dos “porquês” e “para quês” das acções, o contínuo questionamento individual e colectivo. Ou seja, a auto-avaliação poderá também ela sugerir culturas alternativas, que convoquem e combinem as dimensões cognitiva, afectiva e instrumental, que levem simultaneamente ao questionamento e produção das orientações políticas da organização. O que se “entrevê” como possibilidade num processo de auto-avaliação da organização escolar é o “ideal” da integração da avaliação nos processos políticos, que, apesar de tudo, sempre serão os das escolas, partindo do princípio que ela será sempre e também um processo de construção de

conhecimento e, logo, um espelho de argumentos para a negociação e para a acção. A “cultura de avaliação” pode assim ser entendida como um processo intrínseco de construção, e não como uma condição ou uma finalidade da avaliação.

Sem pretendermos “encerrar” a escola num sentido de “autopoiesis” (Jessop, 2003), porque pode reduzir ou desvalorizar a porosidade das suas fronteiras, prescindindo também dos vários sentidos e geografias de “cultura”, por ficar sempre como referencial distante, entendemos que se lhe adapta o conceito de “competência colectiva” (Boreham, 2004) para salientar a importância da relação do conhecimento, ou da aprendizagem, com a sua “capacidade de fazer”, mobilizando e desenvolvendo as competências individuais. Esta será uma das possibilidades a investigar, no que se cruze explicitamente com as práticas de avaliação interna e auto-avaliação, elas próprias exigentes no conhecer e fazer, ou em outros “projectos” que concorram igualmente para o desenvolvimento profissional e organizacional e que sempre implicarão a dimensão da avaliação, ainda que os docentes nem se dêem conta.

Concluindo, para viabilizar a possibilidade de regulação emancipatória da escola, tecida numa teia de sinergias dirigidas à melhoria e não numa focalização obsessiva de bons resultados, configura-se a auto-avaliação, considerada por nós o instrumento por excelência da aprendizagem e a forma exemplar de avaliação e regulação interna. Esta construção conceptual assenta numa ideia-força principal, ou em três ideias-força para sermos mais precisos: que a escola, os docentes e os alunos necessitam urgentemente de um resgate e de um sentido de emancipação. A auto-avaliação pode ser a via certa, combinando várias potencialidades: o seu efeito organizacional em termos de gestão mais informada e de clima mais transparente, confiante e positivo; o seu efeito profissional nos docentes, em termos de mais cooperação, reflexividade e aprendizagem; o seu efeito no desenvolvimento curricular, através da integração dos alunos como actores e autores principais de dinâmicas de auto-avaliação. Apropriando o conceito gerencialista de competência, supõe-se que o exercício da auto-avaliação ajudará a desenvolver estas competências colectivas essenciais para uma regulação emancipatória.

4.4. O conhecimento relativo num absoluto edificante

“O acto de conhecer, ainda que seja autónomo, não é independente da acção social. Há, deste modo, uma interdependência entre conhecer e agir que é homóloga da interdependência de sujeito e objecto de conhecimento” (Sarmiento, 2000:238).

A questão da separação do saber dos práticos e dos teóricos é de novo convocada porque, pelo menos no que diz respeito à educação, a separação é absolutamente estéril e a reprodução do erro inteiramente auto-referenciada, já que tanto uns como outros são os únicos profissionais formados totalmente dentro do sistema. Mesmo tendo em conta a sua enorme amplitude, terão que ser encontradas soluções de ligação que não se satisfaçam com as molduras massificadas e simplificadas de formação, “à la carte” ou por encomenda solta. A auto-avaliação, tal como a avaliação interna, poderá produzir conhecimento intrincado nas práticas, que nos parece a melhor e a mais sólida forma de conhecimento, mas para tal ser reconhecido será importante uma rede de apoio, ou pelo menos uma rede disponível para apoio, que colabore na explicitação e na certificação do conhecimento produzido, quando necessário. Para além da rede local de inserção comunitária, a escola deve procurar a inserção em outras redes de trocas de saberes que não sejam apenas formais,

por exemplo com universidades, onde poderão alojar-se projectos mútuos de investigação-acção, ou de formação-acção, perfeitamente emparelháveis com práticas de auto-avaliação.

Esta perspectiva, assim em palavras, parece do mais simples - e até mesmo simplório – além de parecer redundar em ecos já muito batidos. A “grande visão” do “insight” conscientizado esfarela-se em migalhas do senso comum. Mas no imaginário dos possíveis, não é esta uma visão simples, embora se pretenda com a investigação contribuir para a simplificar, no sentido de desocultar um caminho que está ali para se dar a conhecer e chamar os passos, mesmo que pouco firmes. É que “há coisas que não são habituais, que são difíceis, mas às quais temos de aspirar porque deviam ser normais. A sua inverosimilhança não lhes tira valor...” (Innerarity, 2010:243)

Contornando as questões de princípio no que respeita à relação entre conhecimento e decisão política, mas partindo do pressuposto que “conhecer é poder”, no sentido de que se abrem escolhas à decisão e à acção, consideramos importante a produção de conhecimento situado, não num sentido instrumental e pragmático, para dizer às escolas como fazer, mas num sentido compreensivo, levantando pontas de questionamento que aumentem a “reflexividade crítica dos actores” e reforcem a componente cognitiva dos processos de auto-avaliação e regulação. Por outro lado, com estudos situados, mas inseridos numa representação organizada ou global, eles podem fazer mais sentido para os actores, levar a uma melhor formulação e formalização dos saberes da experiência e a um maior comprometimento na acção (Martuccelli, 2002).

Van Zanten (2004) fala de “resistências e aberturas dos decisores e dos actores a uma pilotagem pelo conhecimento”, apontando razões para a sua crescente importância como instrumento de governo: o ser fundamento já não apenas cultural, mas também económico das sociedades; a importância das análises *à posteriori* nas políticas públicas, que hoje visam menos uma regulação estandardizada e centralizada, mas uma adaptação aos territórios e aos actores; a responsabilização crescente dos actores locais e, logo, a necessidade de estarem mais aparelhados nos planos conceptuais e técnicos.

Não se tratando da avaliação da auto-avaliação, mas sim do seu estudo enquanto prática social, e das suas potencialidades na produção de novas representações e de induzir transformações, foi necessária uma focalização próxima e profunda aos contextos, com um questionamento específico que escapou a qualquer modelo teórico, combinando várias abordagens. Este posicionamento justifica-se por duas ordens de razões. Por um lado, tratando-se de um estudo enquadrado na análise das políticas públicas, supõe “transversalidade intelectual” e interdisciplinaridade (Baudouin, 2000), logo, “abertura teórica e metodológica” para responder a “um outro olhar sobre o político e o Estado, uma outra maneira de se apoderar do objecto político para lhe compreender o funcionamento” (Muller, 2004: 20-21), entrando pelos efeitos da acção política e não pelas decisões, das quais se questiona a racionalidade e o objectivo de resolver problemas (Muller, 2003). Por outro, porque privilegiando uma estratégia indutiva, esta não se coaduna com a opção por uma teoria, mas apenas com “referências paradigmáticas discretas (...) co-mobilizadoras de uma espécie de serenidade teórica” (Fabre, 2005: 190). O que se mobiliza é então uma rede de conceitos e não um sistema teórico.

O objectivo central da investigação foi então o de obter dados empíricos, numa perspectiva intensiva e não extensiva, que em diálogo com a problematização e à luz do quadro teórico, contribuíssem para uma melhor compreensão dos processos de avaliação interna e auto-avaliação e

para o questionamento do seu papel enquanto instrumento de regulação social, com todo o seu potencial de aliar e cruzar conhecimento, decisão e acção. Este objectivo enquadra-se também no propósito mais lato de contribuir para a compreensão e problematização das políticas educativas no quadro das tendências de reconfiguração do Estado e da acção pública.

As questões de pesquisa que se enunciaram e que lançaram o dispositivo de investigação foram então as seguintes:

- Que mudanças se percebem e se vivem nas escolas públicas na sequência da introdução de processos formais e institucionalizados de auto-avaliação?
- Em que medida e de que forma a auto-avaliação serve de instrumento a uma regulação horizontal e autónoma da organização escolar?
- Que condições favorecem uma regulação mais conformista ou uma regulação mais emancipatória?

“Conhecer é antes de mais conhecermo-nos” (Campenhoudt, 2003:25).

Num mundo pós-positivista de relatividades, assumir a subjectividade de qualquer olhar ou de qualquer conhecimento já é posição comum. Não se trata de negar a realidade do mundo ou a importância do conhecimento, mas tão só de admitir que a relação entre os dois será sempre uma construção social. A diferença entre uma construção opinativa e uma construção científica estará pois no caminho da descoberta e a validade deste depende, antes de mais, da transparência com que for assumido.

A escolha do tema e os objectivos da pesquisa esclarecem já um posicionamento comprometido, longe da “neutralidade axiológica” (Campenhoudt, 2003:216), dando conta do fio de esperança e de activismo que alimenta a “investigadora” e que a leva a acreditar que o estudo e compreensão das acções prepara melhor para a acção. Será o “comprometimento ético e edificante” (Santos, 1989) perante o futuro, mas também o comprometimento profissional e solidário perante o presente. Situamo-nos, assim, num colectivo, querendo continuar dentro dele e fazendo-o falar de si e dos outros. A observadora quer ficar dentro da observação (Campenhoudt, 2003:147), ou seja, quer ficar no seu lugar natural – a Escola. Este posicionamento redobra a necessidade de cuidados com a transparência “dos caminhos”, mas também oferece vantagens epistemológicas, como foi já demonstrado em diversos estudos (Woods, 1999). Tal como Hoggart (1970), a “nativa” vai aparelhada de outras visões e de outros saberes, que não vão deixar de falar e que contribuirão para dominar o risco de subjectivismo, isto é, “o reduzir o conhecimento àquilo que se revela na própria percepção subjectiva” (Campenhoudt, 2003: 27). O quadro teórico, o dispositivo de investigação e a reflexividade circular foram os principais “aparelhos” de objectivação.

O princípio da reflexividade, para além de reflectir que o “investigador é o primeiro instrumento da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994:47), sobretudo num paradigma qualitativo, reflecte também o facto de ele ser também objecto de investigação e por isso ser necessária uma “auto-observação na realização do trabalho investigativo” (Sarmiento, 2000:245), operando continuamente numa

reflexão circular entre “os constructos do investigador, os constructos dos actores sociais, os elementos materiais canalizados como dados de investigação, a ideologia do investigador e as condições estruturais em que se realiza a investigação” (Sarmiento, 2000:245). Esta reflexividade supõe, portanto, não apenas uma dimensão ética, mas também metodológica, como se explicitará adiante.

Estamos assim claramente dentro de um paradigma interpretativo, que coloca no centro os actores, individuais ou colectivos, e que faz emergir deles o conhecimento, através do trabalho de interpretação das suas interpretações. Este trabalho exige pois uma grande aproximação e uma relação intersubjectiva. O conhecimento faz-se muito pela compreensão do ponto de vista do actor e do significado que ele atribui ao mundo que o rodeia. Esta abordagem entronca no chamado interaccionismo simbólico e tem sido uma das mais férteis no campo dos estudos sobre o ensino, tomando por vezes o nome de “etnografia interaccionista” (Woods, P. 1999: 47-92). Embora se critique a sua “subestimação do peso das estruturas sociais e culturais” (Campenhoudt, 2003: 106) sobre os actores, a sua “capacidade de chegar ao fundo das coisas” terá um poder heurístico muito forte, bem como um poder político, através das suas “qualidades articulatórias, designadoras e esclarecedoras” (Woods, P., 1999: 91).

Este centrar no actor educativo tem sido no entanto denunciado como uma demagogia, tanto da política como da ciência, em que esta “tende a naturalizar uma concepção de acção educativa estruturada em torno da agregação de comportamentos individuais estrategicamente motivados (...) com um dispositivo cognitivo que preserva o campo educativo da interpelação da parte do actor cujo regresso era anunciado” (Correia; Matos, 2001: 12-13). Ainda que a análise estratégica seja uma das nossas âncoras teóricas, concordamos com o défice de “escuta” e de “palavra ao actor”, adoptando o pressuposto da etnometodologia -“O actor social não é um idiota cultural” (Garfinkel, 1967), mas também um “autor”. Partimos do princípio que para compreender o que se constrói com a política da auto-avaliação das escolas teremos de reconstruir as “motivações dos indivíduos envolvidos”, mas sem ficar confinado a um individualismo metodológico, que explique o todo pela agregação das partes (Corcuff, 2001:19). A perspectiva construtivista já explicitada encaminha antes para um “apreender dos indivíduos plurais produto e produtores de relações sociais variadas” (ibid:21) e actores e autores em construções simultaneamente cognitivas e estratégicas. O que se espera é, pois, um trabalho de investigação “mais com os actores do que sobre os actores” (Ferreira, 2005: 113).

“É preciso saber ir para além da regularidade dos números, apreender nos comportamentos o que esses comportamentos simbolizam...” (Hoggart, 1970:70).

De certo modo ultrapassada a polémica de oposição entre as metodologias qualitativas e quantitativas, com a superação do “falso problema da objectividade versus subjectividade” (Afonso, N., 2005:15), continuará a fazer sentido o esclarecimento da opção, não apenas no quadro dos métodos, mas já no quadro da epistemologia, uma vez que o conhecimento a que permitem aceder será de natureza diferente. Enquanto as metodologias quantitativas procuram as regularidades dos factos e as relações entre variáveis, procurando testar hipóteses e formular leis gerais ou generalizáveis, numa perspectiva normativa, as metodologias qualitativas servem o interesse pelo singular e pelas relações singulares, procurando compreender mais do que explicar, induzir mais do

que deduzir, formular conhecimento situado, normalmente assente numa rede teórica pluripadigmática (Bogdan e Biklen, 1994). Estes autores referem algumas das características distintivas desta abordagem, precisamente as que servem os objectivos do nosso trabalho: o ambiente natural como fonte directa dos dados, o investigador como instrumento principal, os dados de natureza descritiva, a focalização prioritária nos processos, a análise indutiva e a importância dos significados ou sentidos atribuídos pelos sujeitos de investigação.

Outra vantagem das abordagens qualitativas é o facto de estas permitirem a captação das variações, das impressões, das perspectivas, das tendências, sem aprisionarem a realidade. Como escreveu Bordieu (2001: 5), “o real é relacional”, ou seja, o que é, é-o “em relação a” e “por relação com”. “A explicação relacional opõe-se portanto a uma explicação substancialista dos comportamentos, que consiste em considerá-los como propriedades intrínsecas dos indivíduos ou dos grupos que os adoptam, e não como relações sociais nas quais esses comportamentos têm lugar e sentido” (Campenhoudt, 2003: 176). A nossa investigação em auto-avaliação organizacional das escolas parte precisamente do princípio de que nada é dado ou substancial, mas de que tudo depende dos contextos relacionais que se constroem, embora nessas construções entrem também componentes estruturais. O que nos interessa não é apenas a elucidação das disputas e dos entraves, mas sobretudo as condições de possibilidade. O objectivo é a descrição e compreensão de contextos, em que as acções se desenvolvem segundo lógicas não pré-determinadas por qualquer lei ou teoria; a teoria será mais importante no colocar das questões, do que no encontrar das respostas. “A cientificidade, neste contexto, não se estrutura na procura de saberes positivos, capazes de produzirem interpretações mais ou menos definitivas, mas inscreve-se numa prática contingente de interpretação partilhada, também ela contingente, que se apoia em saberes críticos suficientemente flexíveis para serem permeáveis ao efeito de surpresa...” (Correia, 1998:102).

Uma das limitações, ou melhor, uma das características dos estudos qualitativos, é a sua inadequação a universos de grandes dimensões (Bogdan e Biklen, 1994:74). Ainda que o nosso campo de estudo pudesse beneficiar de um estudo amplo, necessariamente mais quantitativo, e focalizado em aspectos mais formais e estruturais, esse não é o nosso projecto. As nossas questões de pesquisa só podiam ser respondidas a partir de um enfoque profundo e em contextos limitados, o que leva a colocar a questão da generalização dos seus resultados. Sendo nosso pressuposto, precisamente, o de que não haverá generalizações à partida, também não é suposta a preocupação com generalizações à chegada. A única “generalização” a que se aspira é a do “modo de ver singularmente”, com o auxílio das lentes teóricas que se usam. “Deste modo, a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (ibid: 66). A construção científica que se obteve sobre as construções sociais que se estudaram não poderá assim aplicar-se ao universo das construções espoletadas por esta política de auto-avaliação das escolas, mas poderá oferecer um potencial de apropriação para outras investigações e, sobretudo, um potencial de reflexividade para a acção em outros contextos. No fundo, não será nada menos do que é possível e pertinente pelo paradigma actual das ciências sociais – um conhecimento relativo no espaço e no tempo, absoluto apenas na sua vocação para ser ultrapassado.

“Todos os sociólogos sonharam num dia ou noutro que os seus trabalhos poderiam ter um efeito social”. (Hess, Rémy, 1983, citado por Guerra, 2000:9)

Uma das críticas às abordagens interpretativas e às sociologias do actor coincide com a sua maior vantagem – a liberdade que deixa à construção social e à construção científica é proporcional à responsabilização que também implica. Isto é, volta-se à dualidade acção-estrutura, tendendo-se a considerar que a centração na acção diminui a importância das estruturas e, logo, o enfraquecimento do poder da crítica e, de uma forma mais global, da validade pragmática da ciência na construção de alternativas. Embora esta nos pareça uma questão teórica já esvaziada, sobretudo a partir da formulação de “estruturação social” (Giddens, 2001:5) e da visão construtivista do mundo, queremos reforçar precisamente a perspectiva crítica que nos orienta – não no sentido de desvendar apenas impossibilidades que escapam à acção pelos poderes imobilizadores das estruturas, mas, pelo contrário, no sentido de desvendar as possibilidades que se colocam aos actores, acordada a sua autonomia relativa e a sua competência cognitiva.

Se o que caracteriza o paradigma crítico, acima de todas as diferenciações e evoluções, é o procurar “mudar o mundo social através de uma mudança nos modos de cognição e na consciência” (Afonso, N. 2005: 36), então inscrevemo-nos nele. Como refere J. A Correia (1998:109), “a desreferencialização da ordem educativa relativamente a um princípio e a uma lógica universalmente aceite, gerível e denunciável à escala nacional”, deslocou o exercício da crítica sociológica em educação para os espaços e “temporalidades locais”, procurando apreender a “dinâmica da acção política”, numa “multirreferencialidade que não é cumulativa, mas interpelativa” (ibid:121). E esta interpelação sugere os conceitos de “crítica social” e de “crítica expressiva” de Boltanski e Chiapello (Campenhoudt, 2003: 217-225), ambas esvaziadas pelos truques do capitalismo, dos quais a auto-avaliação pode ser vista como um exemplo. Recuperar a “crítica social”, “centrada na problemática da construção da justiça e da justificação”, e a “crítica expressiva”, “centrada na problemática do sentido” (Correia, 1998:121), parece-nos um bom “topus emancipatório” (Cortesão, et al, 2001).

Em conclusão, a par com a perspectiva da descoberta e da compreensão, teremos também a do confronto e da crítica, num paradigma interpretativo e crítico que já encontrou a sua legitimação em estudos empíricos portugueses (por exemplo, Sarmento, 2000; Ferreira, 2005). O efeito social com que “se sonha” inscreve-se assim no próprio processo da investigação e na sua opção dupla de compreensão e interpelação, bem como na perspectiva emancipadora de “micromobilização social” (Campenhoudt, 2003:254-256). Os propósitos do estudo atravessam assim as quatro dimensões “clássicas” da investigação qualitativa em programas sociais (Marshall; Rossman, 1999: 33): exploratória (o que acontece); explanatória (que contornos e relações se estabelecem); descritiva (o que se salienta); emancipatória (como é que os participantes problematizam as suas circunstâncias).

Estamos cientes da relatividade do valor da tese que construímos, mas estamos seguros do absoluto valor dos seus propósitos, ou seja, a contribuição para uma maior compreensão crítica e reflexividade no campo da regulação da acção educativa, com a preservação das dimensões cognitiva, ética e política. Será “o paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 2002:71) e que as citações que se seguem ilustram perfeitamente:

“Podemos aceitar que estamos nus, sem abrigo e com falta de conhecimento seguro. Mas poderemos pelo menos saber isto?” (Nassehi, 2004:448)

“Saber e crer, que será o último degrau do conhecimento, aquele que faz agir” (Autés, 2007:17).

“Nas sociedades complexas, a ordem é agora negociada. Esta negociação, mesmo não se desenrolando em igualdade de circunstâncias, dá a quem recusa as regras poder suficiente para perturbar o jogo” (Perrenoud, 2002:74).

II Parte

Explicitação do trabalho empírico e metodologia da investigação

1. Apresentação do dispositivo global de investigação

Cruzando o posicionamento epistemológico com os objectivos da investigação, foi-se desenhando o seu dispositivo, num prolongamento quase “natural”, em que as dúvidas e decisões difíceis foram deixadas para o campo específico das técnicas de pesquisa e da sua aplicação. Apesar de terem sido necessários ajustes de adaptação às circunstâncias do terreno, nomeadamente as que interferiram com o tempo e modo de recolha de dados, o núcleo do dispositivo de investigação manteve-se igual ao pensado e explicitado no projecto inicial. Procurando contornar a sua classificação em tipologias estritas e precisas, começamos por referir globalmente o que caracteriza metodologicamente este trabalho de investigação, explicitando os traços que lhe imprimem uma identidade situada no seu universo de referência – as ciências sociais.

Naturalista deverá ser o primeiro adjectivo a situar esta investigação, colocando-a nos contextos reais e naturais da acção que interessa investigar (Afonso:2005), ou seja, nas escolas, o que implicou riscos e incertezas no processo de recolha de dados e mesmo alguns ajustes na pesquisa, decorrentes do não controlo do ambiente e das variáveis em acção. De facto, o prolongamento da permanência no “terreno” foi uma resposta à turbulência aí registada, na sequência das medidas legislativas contestadas e da atitude musculada do Ministério da Educação, durante o período da recolha de dados, o que se traduziu num redesenhar da pesquisa, tanto em termos de estratégia como mesmo de eixos de análise. cremos que o saldo será neutro entre o que se perdeu e ganhou para o estudo, com esta feição naturalista; para a investigadora saldou-se num claro desenvolvimento das competências de adaptação e resistência a contextos difíceis.

Esta flexibilidade decorre também e sobretudo da **feição etnográfica** com que nos identificamos e com que perspectivámos e conduzimos o trabalho de pesquisa, acentuando a inclusão da investigadora na investigação e destacando o interesse pela globalidade do contexto, sem qualquer corte artificial na “paisagem” real. Aceita-se e recolhe-se tudo o que se oferece ou está disponível e vivo, no entusiasmo da sua riqueza e revelação, quando posto em conexão e diálogo com as estratégias heurísticas. Ainda que com todos os obstáculos situacionais que dificultaram a naturalização da investigadora em alguns dos contextos, de uma forma geral a relação social foi sempre muito aberta e afectuosa, permitindo o soltar de sentimentos e pensamentos espontâneos, clareadores de visões e fermentadores de interpretações. É claro que esta abertura etnográfica não deixa de ser orientada pelo quadro de interrogações com que se parte, mas que sempre se vai reformulando na sobreposição de cores, em cada incursão no terreno.

Há quem considere estes dois conceitos sinónimos entre si – naturalista e etnográfico - e também com “qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994:17), mas atentando no âmago da sua significação eles serão distintos, apontando para aspectos diferentes da investigação e com várias combinações possíveis. **Qualitativo** é outro atributo da natureza essencial da nossa investigação, porque nada do

que se procurou era traduzível em quantidade e mesmo os números, quando entram nela, não valem pela quantidade mas pelo seu significado relativo em termos de dimensão ou intensidade. A palavra é a grande protagonista deste estudo, tendo crescido mesmo o seu poder ao longo da investigação, para investir dominadora na análise interpretativa. O esforço cognitivo de simplificação é feito através das linhas de questionamento, que dirigem o foco de interesse, não só da investigadora, como dos seus informantes, deixando na sombra o que não contribua para o esclarecimento do assunto em causa, ou seja, de toda a complexidade organizacional e dos mundos de vida dos actores, através dos quais procuramos aceder a dados; são efectuadas depurações espontâneas e cortes compreensivos, guiados pelas perguntas do investigador e pela experiência e percepção do informador. Depois de lançados os dados, todos são acolhidos, aceites e tratados com a sua natureza complexa, a fugir de qualquer enquadramento esquemático estreito e rígido. Na formulação simples de Bogdan e Biklen (1994:62), “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador”.

Com estas três características em termos de estratégia da investigação, as técnicas de recolha de dados impõem-se também naturalmente, sendo a **entrevista** a primeira e principal opção, complementada pelas **notas de campo** ou de observação. Dado que o objecto da pesquisa se materializa em **documentos**, eles próprios funcionam como dados, juntamente com outros documentos de planeamento e estruturantes da escola, como o Projecto Educativo. Cada um destes aspectos será tratado adiante de forma particular.

Finalmente, a apresentação da estratégia que terá sido a primeira a impor-se no mapa mental do projecto de investigação, muito pela adequação a estas feições que se nos ajustam por natureza, mas sobretudo pela adequação ao propósito da pesquisa e formulado no problema de investigação – a focalização em **estudo de caso**.

Se toda a problemática assenta numa relação entre a regulação horizontal e vertical da acção das escolas públicas, seria essencial o efeito organizacional e, logo, um dispositivo preparado para o observar, só possível no formato de estudo de caso, em que não temos apenas uma multiplicidade de “variáveis” em acção, mas sobretudo uma infinidade de cruzamentos e relações complexas entre elas. Interessa-nos a construção específica do contexto e a compreensão das relações entre os elementos dessa construção, não apenas numa análise exterior do que aparece, mas também procurando os sentidos ou significados que sustentam a exterioridade. “Trata-se de estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, N. 2005:70), mas não pelas propriedades particulares e intrínsecas do caso; de certa forma, existe um propósito instrumental na escolha do caso, que será precisamente o de revelar as particularidades das construções, assumida a perspectiva construtivista e a aproximação organizacional ao estudo desta política. O que se pretende é “ir no seu encaixe e revelá-la tal como ela se dá a ver no trabalho quotidiano, mais rotineiro, mais ordinário dos actores responsáveis em pô-la em prática e nas relações que eles mantêm entre si” (Musselin, 2004). Só num estudo de caso poderemos ter acesso aos actores integrais e às suas lógicas de acção, bem como a um contexto global e complexo, no qual se poderão observar os reais efeitos de uma política, sobretudo no caso desta que estudamos, que tem na sua origem um destino especificamente organizacional.

Uma das razões das reservas em relação à cientificidade dos estudos de caso reside precisamente nesta complexidade e na impossibilidade objectiva de a reter e objectivar. Os que, ainda assim, acreditam no seu potencial de impelir o espírito e descobrir, alertam para a importância da ruptura epistemológica e, sobretudo, para o instrumento que a facilita - o quadro conceptual de

questionamento e leitura (Venesson, 2008:223-239). No entanto, como este mesmo autor reconhece, os “casos” quase nunca obedecem às teorias, deixando ao investigador decisões muito difíceis, nomeadamente o desenvolvimento de teorias novas. Não sendo teorias novas, e assumindo em absoluto a componente subjectiva da perspectiva, com as suas limitações e potencialidades, pensamos trazer uma nova forma de ver e compreender “os casos” que construímos e estudámos. Não se trata portanto de casos reais, mas de casos de estudo, erigidos e modelados no processo de investigação, no diálogo entre a teoria e a empiria. Este diálogo contínuo não deixou de ser difícil, mas nunca inesperado ou desesperado, dada a postura sociológica compreensiva assumida desde o início. Embora se reconheça a importância do quadro conceptual com que se chega ao terreno e se assumam mesmo algumas expectativas escondidas nas questões de pesquisa, esta não foi nunca uma investigação de hipótese e prova, mas antes de descoberta e, de facto, a “pesquisa é uma teorização, fundamentada numa contínua análise comparativa dos dados em que se constroem progressivamente os conceitos e as categorias, que são novamente confrontados com a realidade” (Guerra, 2008:24). Se os estudos de caso não se vocacionam para produzir teoria em termos gerais, é com eles e com os dados trabalhados na sua lógica epistemológica que se poderão sustentar teorias: “Os estudos de caso, por vezes, exploram assuntos sobre os quais pouco se sabe ou fenómenos a precisar de uma interpretação que dê nova luz a dados conhecidos” (Venesson, 2008:227).

Outra das limitações clássicas apontadas aos estudos de caso é portanto a impossibilidade de generalização dos resultados das pesquisas, dado o seu carácter único, não condizendo, mais uma vez, com o paradigma essencialmente positivista da ciência na produção de leis universais. Ainda que esta generalização seja alheia aos propósitos do estudo, e não seja por esta estratégia que se legitima, sempre se percebeu que seria importante a multiplicação dos casos, partindo do princípio que tal traria uma ampliação das condições que poderão influenciar a execução da política em foco e os seus efeitos, tornando mais ricos os dados, mais abrangentes as análises e mais válidas as interpretações. O “desafio é descobrir o sentido específico, ao mesmo tempo que se extrai conhecimento generalizável ou potencialmente relacionado com outros casos” (Venesson, 2008: 226). Há autores que inserem esta estratégia dos casos múltiplos no processo de amostragem próprio da investigação qualitativa (Guerra, 2008: 42-48), podendo o nosso ser entendido como um caso de “amostra por contraste-aprofundamento”, mas a preponderância da preocupação comparativa que a caracteriza leva-nos a fazer o distanciamento. A primeira preocupação é a do alargamento do universo de observação, como se fosse um único caso, embora se saiba que tratando-se de escolas e de um objecto de estudo intrinsecamente organizacional, cada uma será um caso e assim mesmo deverá ser tratada metodologicamente. Também não podemos confundir esta estratégia de multiplicação de casos com qualquer preocupação de saturação (ibid), absolutamente inviável se considerarmos a complexidade do universo em estudo.

Decidimo-nos então por três estudos de caso, combinando a referida necessidade de “assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Afonso, N., 2005:72) com a exequibilidade prática, admitindo também a força “mágica” do número e a sua relação simbólica com o processo de triangulação.

2. O feliz acaso dos “casos” - encontro com as escolas anfitriãs

Ainda que os acasos não sejam mais do que “intercontingências” (Becker, 1994), a percepção da sua força na condução dos eventos serve para lembrar que nunca tudo pode ser apreendido e previsto, que tal deve ser assumido humildemente pela ciência e aceite como uma vantagem pelos investigadores.

Simultaneamente com a construção do projecto de investigação, orientávamos uma oficina de formação contínua sobre o tema da Auto-Avaliação organizacional, frequentada por docentes de três escolas secundárias da nossa cidade. E assim, espontaneamente, pareciam reunidas as condições perfeitas para o terreno da investigação: eram todas secundárias e todas envolvidas em processos de auto-avaliação, o que garantia a uniformidade básica para um dispositivo de pesquisa comum; ao mesmo tempo apresentavam perfis completamente diversos, permitindo assim a multiplicação das condições organizacionais e o enriquecimento dos dados; eram da cidade, oferecendo as condições práticas necessárias às frequentes deslocações e, sobretudo, tínhamos garantida a principal condição de acesso numa pesquisa etnográfica - os informantes privilegiados (Burgess, 1997). O comum e o diferente pareciam equilibrar-se na medida certa para oferecer boas condições de pesquisa, mas sem qualquer aproximação à referida ideia de amostragem, que alguns autores estendem do universo quantitativo, preocupado com a representatividade estatística, para o universo qualitativo e da representatividade social. (Guerra, 2008) Não se trata aqui de pensar em termos de representatividade, porque cada caso é único e interessante por isso mesmo, mas supõe-se o interesse da potencial relação com outros casos.

Colocada a questão aos docentes-formandos, todos se mostraram generosamente disponíveis para colaborar, logo averiguando e transmitindo a mesma abertura da parte dos Conselhos Executivos das suas escolas. Em todas se estavam a iniciar processos formais de auto-avaliação ou avaliação interna, sendo a realização desta oficina uma solicitação ao Centro de Formação, precisamente para apoiar o arranque destes processos. Em duas das escolas, estes docentes faziam parte das equipas de auto-avaliação, havendo uma ligação entre o trabalho da oficina e os dispositivos “oficiais”, mas na terceira escola não houve ligação, porque outra equipa estava investida institucionalmente desse trabalho.

O facto de serem escolas secundárias fez-nos hesitar inicialmente, já que sempre nos centráramos na educação básica, tanto em termos de experiência profissional como investigativa, havendo aspectos organizacionais que não dominávamos e, sobretudo, aspectos de regulação social diferenciados nos dois níveis do sistema. No entanto, além das vantagens já enunciadas com esta oportunidade, acabou por ficar claro que o essencial do problema de investigação se relacionava com a escola pública e não especificamente com a escola básica. Assim, outra vantagem operacional residiria precisamente no facto de serem secundárias, ou seja, com uma única unidade física e com uma estrutura organizacional menos complexa do que os agrupamentos de escolas, em cujo caso seria provavelmente inexequível um dispositivo que tivesse em conta essa estrutura, como o que delineámos e aplicámos. Esta relativa estranheza dos contextos poderia ainda ser perspectivada como uma vantagem do ponto de vista da abordagem etnográfica, pondo-nos numa situação simultaneamente familiar e exótica (Burgess, 1997:26) e permitindo um distanciamento capaz de reparar e pôr questões que num meio mais familiar poderiam passar despercebidas.

Quanto à identidade atribuída, não se tratando propriamente de esconder a identificação, até porque nem tal foi requerido nem referido por qualquer das escolas, pensou-se ser mais correcto

encontrar uma interna ao estudo que as distanciasse do concreto e único. O objecto de estudo não são de facto estas escolas em concreto, mas as construções simultaneamente particulares e exemplificativas que nelas emergem e aos nossos olhos. Assim, procurou-se um nome e nesta atribuição funcionou a relação simbólica de qualquer processo de nomeação entre o signifiante e o significado, ou seja, ela não foi aleatória e foi-se insinuando logo com as primeiras visitas e a elaboração do perfil de cada uma. No mundo dos deuses gregos, tão rico em simbologias, encontrámos os padrinhos: Atena, a deusa predominantemente associada ao saber e à inteligência; Hefesto, o deus ferreiro, construtor, do trabalho manual; Sísifo, o deus astuto e rebelde que, como todos os outros não é exemplar “a ser”, mas que é obrigado a um contínuo recomeçar.

3. O perfil das escolas anfitriãs

Optámos por apresentar aqui o contorno organizacional de cada escola, inserido na metodologia e não na parte empírica, em primeiro lugar porque este perfil não é convocado directamente para a análise interpretativa; os dados deste perfil considerados significativos são aqueles que os informantes convocam. Não explorámos profundamente estes dados objectivos de caracterização, mas ainda assim admitimos que ajudam a situar as leituras e, inclusive, as leituras da relação social de investigação que se estabelece e do percurso da pesquisa, que se apresentam no próximo ponto quatro. Assim, e até dando corpo aos nomes simbólicos já apresentados, aqui se deixam dados de um corte no tempo (ano lectivo de 2007/2008), que enquadram e revelam as características principais dos perfis das nossas escolas.

3.1. Atena

Encastrada numa zona habitacional nobre, manteve quase inalteradas as instalações que recebeu em 1948 como liceu feminino, até 2008/2009, quando é integrada no programa governamental de requalificação das escolas. Edifício robusto e harmonioso de dois pisos, apresenta uma fachada e uma entrada bem cuidadas, separadas da rua por um jardim e um gradeamento de ferro respeitável, mas amistoso. Este é um espaço de encontro dos alunos, sobretudo nos intervalos, que se prolonga pela escadaria de acesso e pelo passeio largo contíguo ao portão de saída. Esta fachada será preservada, desenvolvendo-se as obras no espaço traseiro.

A recepção é feita por um funcionário responsável também pelo telefone, situado no átrio interior central, de onde se acede aos serviços administrativos, ao Conselho Executivo e ao corredor do rés-do-chão. Muito do mobiliário original é preservado, sobretudo com função ou apoio na decoração, como que marcando uma identidade estabilizada. No entanto, não deixa de sugerir alguma dissociação com o universo juvenil que se supõe acolher e ser. A primeira grande mudança deu-se em 1975, com o fim da designação de liceu e da exclusividade feminina. Ao mesmo tempo, tendo que responder ao aumento da procura escolar, é criada uma secção que funcionará em outro edifício das redondezas, adaptado para receber mais de uma dezena de turmas entre 1975 e 1981. Com a Lei de Bases (1984) e a separação entre o Ensino Básico e Secundário, a Escola vinca a sua natureza de secundária e deixa para outras escolas entretanto criadas na zona a oferta do 3º ciclo. Com as últimas mudanças de referencial no sistema educativo, traduzidas numa aproximação do 3º ciclo e do secundário, a prenciar um alargamento da escolaridade obrigatória, vão-se induzindo novas regras na organização da rede escolar e a Atena voltou a receber o 3º ciclo.

Neste ano de 2007/2008, foram 746 os alunos da Escola, 50 dos quais em regime nocturno. A aposta nos cursos científico-humanísticos é clara, já que 609 dos alunos se distribuem pelos três cursos oferecidos – Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio-Económicas e Ciências Sociais e Humanas.²⁴ Funcionaram 24 turmas de ensino secundário – 8 de cada ano – e 4 turmas de 7º ano.

Dos 97 docentes, apenas 9 eram contratados e 46 estavam dentro da categoria de professor titular, o que comprova a grande estabilidade e larga experiência do corpo docente. A Escola dispõe ainda de dois técnicos superiores – um psicólogo e um assistente social, bem como um técnico profissional. O corpo administrativo é constituído por 10 funcionários e o auxiliar por 28.

Segundo o Projecto Educativo, construído em 2006, 80% dos pais e 51% das mães têm um curso superior, sendo residual (1%) a percentagem de encarregados de educação apenas com o 4º ano de escolaridade. Estes dados são apresentados como moldura da aposta explícita da Escola na preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos, de acordo com as expectativas das famílias.

3.2. Hefesto

Herdeira da Escola de Desenho Industrial criada nos finais no séc XIX, depois de muitas alterações e deambulações por diversas instalações na baixa da cidade, acaba por ocupar as actuais instalações em 1960. A sua formação técnica foi sempre o que a distinguiu e projectou, chegando mesmo a desdobrar-se em mais quatro pólos, chamadas secções – duas na cidade e duas em vilas do distrito – logo após se ter instalado neste edifício, que se revelou exíguo para responder a uma certa abertura do acesso escolar para as camadas populares e a uma grande procura de profissionais. Em 1971, com a reforma Veiga Simão, a Escola fica confinada ao espaço actual, como Escola Técnica, sendo as suas secções autonomizadas. É com esta reforma que se reafirma como escola industrial, de serviços e artes visuais, com cursos gerais e complementares, que também davam acesso à Universidade. Em 1975 recebe a denominação uniformizada de Escola Secundária, mas nunca deixou perder a sua identidade marcadamente técnica, de que o facto de não ter hoje apenas o curso da área de humanísticos é bem significativo.

O edifício destaca-se pela sua volumetria, numa zona entretanto muito urbanizada, tendo por base o projecto-tipo estudado pelos serviços do Ministério da Educação Nacional e das Obras Públicas para as escolas técnicas, constituído por três corpos de base dispostos em U – o das aulas, o das oficinas e o da educação física. O projecto de requalificação, a decorrer desde 2008/2009, aparece com novo traçado e conceito arquitectónico, que muito irá alterar esta estrutura, embora o bloco frontal se mantenha sem alterações significativas.

A entrada é feita pelo átrio principal, onde se destacam duas filas de expositores antigos de madeira, com trabalhos artísticos dos alunos, e um painel em ferro forjado e azulejo, alusivo às artes profissionais e ao vigor masculino, bem representativo dos referenciais de criação da escola. A recepção e telefone estão aqui instalados, com um funcionário de serviço, mas não é feito qualquer controlo de entradas e saídas ou detecção de elementos externos – são estes que solicitam apoio quando necessitam.

²⁴ Na designação dos Cursos foram encontradas algumas disparidades, decorrentes das alterações que foram sendo introduzidas ao D.L. 74/2004 que regulamenta o desenho curricular do ensino secundário.

Em 2007/2008, a Hefesto teve 3582 alunos - 1422 diurnos, 260 nocturnos e ainda cerca de 1900 enquadrados no CRVCC (Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Os funcionários auxiliares eram 30 e os administrativos 12, havendo ainda 3 técnicos superiores. Os docentes, num total de 248, retirando os 69 contratados, a maioria decorrente do funcionamento do CRVCC, eram na sua maioria da categoria de professores-titulares – 100.

A vocação técnico-profissional da Hefesto é clara, quando na sua oferta se depara com 16 cursos de nível secundário, distribuídos pelos Tecnológicos, Profissionais e de Educação-Formação. No ensino nocturno, a aposta e a oferta são também alargadas, com 23 cursos disponíveis, distribuídos entre o Ensino Recorrente, a Educação-Formação (CEF) e a Educação e Formação de Adultos (EFA). Na área dos Científicos e Humanísticos, oferece três cursos: o de Ciências Sócio-Económicas, o de Ciências e Tecnologias e o de Artes Visuais, os quais foram frequentados por 826 alunos, ainda assim cerca de metade do total do ensino regular. Tem ainda um Núcleo de Alunos Surdos que serve a região.

3.3. Sísifo

Aberta em 1986/1987, situa-se numa zona periférica da cidade, rodeada de armazéns e outras instalações comerciais e industriais, estas últimas em recessão. A construção obedece a um dos modelos padronizados e disseminados nesta década, caracterizado pela edificação em blocos independentes, ligados por corredores de alpendres. O espaço entre os blocos é vasto e arborizado e a delimitação com o exterior é feita com uma vedação em rede. A recepção encontra-se numa cabine à entrada do portão principal, onde o controlo de todas as entradas é feito por um funcionário.

Aquando da sua abertura, recebia 3º Ciclo e Secundário, mas no ano lectivo de 1998/99 foi feita a opção de se limitar ao secundário, de acordo com a linha entretanto em voga de separar estes dois ciclos e também por ter sido construída nova escola oficial com a mesma área de recrutamento. “Mostrou-se ter sido uma decisão com efeitos nefastos para a escola”, pois “passados dois anos, o número de alunos descia abruptamente” (Nogueira, A., 2007:66). Em 2002/2003, regressa o 3º ciclo, depois de insistente solicitação junto da DREC e de muita resistência por parte da outra escola em ceder alunos para 2 turmas de 7º ano. “Foi com o ano prestes a iniciar-se que chegaram os alunos, após escolha cirúrgica por parte da EB 2,3, todos eles com trajectos escolares irregulares: várias repetências e problemas de comportamento” (ibid:66). O problema de recrutamento de alunos parece manter-se, pois “os alunos que hoje frequentam o 3º Ciclo são ainda um pouco à imagem dos primeiros. Isto é, a escola continua refém dos alunos que a EB 2, 3 “cede”, que os Institutos não desejam e que outras escolas rejeitam” (ibid:66).

No ano lectivo de 2007/2008, a Escola teve 361 alunos, distribuídos pelo 3ºCiclo (41), por 3 cursos da vertente Científica e Humanística (167) e 11 Cursos de Educação-Formação (58). A aposta nesta oferta educativa responderá melhor às necessidades e características da população de recrutamento dos alunos, com baixo nível de escolaridade (predominância do 1º CEB – 28%), profissões indiferenciadas e trabalho precário (ibid:108-114). Considerando o nível de escolaridade dos pais nas diversas turmas, ficou claro este efeito de reprodução social, com a maior incidência do 1º CEB nos pais dos alunos dos CEF, e do 12ºano e Ensino Superior nos pais dos alunos do Secundário (ibid).

Dado o sub-aproveitamento do espaço, desde 2003 que foram cedidas instalações para o funcionamento provisório do Conservatório de Música.

O corpo docente é constituído por 66 professores, em que menos de metade tem a categoria de titular – apenas 30, sendo também apenas 2 os contratados. A relativa juventude da Escola, mas também os condicionalismos de periferia, explicarão esta relativa juventude do corpo docente e o facto dos mais graduados terem procurado sempre o salto para as outras escolas da cidade.

4. A investigação dentro da investigação – trajecto da caminhada naturalista e etnográfica

Becker (1998: 1-9) fala dos “truques da caminhada”, como operações específicas que mostram como contornar e resolver dificuldades e problemas durante o trajecto da investigação, e como eles são mais importantes do que a teoria para guiar o investigador, mas admite ser esta “um mal necessário”; os seus “truques” cobrem o esforço de teorização necessária para conduzir a pesquisa, ao mesmo tempo que acabam por incorporar uma teoria. Por nós, não temos truques, no seu sentido de “magia secreta”, mas temos um trajecto cheio de surpresas em que a vida não cabia nas teorias e que, no registo fielmente interpretativo que se pretende, convém confrontar como dados em si – a investigação dentro da investigação.

A calendarização projectada previa que todo o processo de recolha de dados se efectuasse durante o ano de 2007/2008, no início do qual se efectuaram as primeiras visitas às escolas, combinadas antecipadamente com os nossos anfitriões, nas quais fizemos o ponto de situação em relação ao andamento dos seus processos de auto-avaliação e apresentámos pela primeira vez os contornos principais do dispositivo de investigação, no sentido de reiterar a sua disponibilidade para colaborar, mas agora com um consentimento informado, em que ficasse claro o que era esperado e oferecido. Este aspecto era fundamental, não só pelo respeito absoluto pelas pessoas e pela sua liberdade (Cohen, Manion, Morrison, 2005:50), mas também porque qualquer sentido de coacção ou reservas em relação ao trabalho poria em causa o seu desenvolvimento; a compreensão e adesão destas equipas eram os principais alicerces do dispositivo. Estas primeiras visitas foram feitas ainda não oficialmente, como encontros particulares com os docentes, e o objectivo era chegar ao Conselho Executivo pessoalmente e através deles, antes do documento da formalização, o que veio a acontecer, mas de forma significativamente diferenciada.

Ainda que com nuances diferentes entre as escolas, logo aqui se percebeu que a entrada no terreno não estava livre de dificuldades, antes de mais nada pela intensidade do ritmo de trabalho destes docentes e pela avidez do tempo escasso. No entanto, tanto neste como em todos os outros encontros e contactos com todos estes docentes anfitriões, manteve-se a disponibilidade, sem reservas à colaboração, e o seu contributo foi imprescindível tanto na efectiva colaboração concreta, como na simbólica ligação que se fazia através deles, num plano afectivo securizante e estimulante – porque aquelas pessoas eram daqueles lugares, eu também podia ser. Isto traduz a necessidade etnográfica do investigador não se sentir um estranho e não ser visto como um estranho, sobretudo um estranho indesejável. No entanto, mesmo com estes “nossos” docentes, tivemos que manter activo o cuidado na gestão da relação, combinando a legítima e desejada preferência na comunicação, com o justo e devido respeito para não parecer abusiva a solicitação de ajuda. Tivemos ainda que considerar as implicações desta mediação nas respostas dos outros docentes a quem queríamos pedir colaboração, embora concluíssemos não ser relevante, ou melhor, a verificar-se, tal ser facilmente identificável e pertinente para a análise. Não se tratando de qualquer posicionamento hierárquico, o que poderia de facto influenciar tanto a disposição para participar, como as respostas

em si, aproveitámos sempre que possível esta mediação dos docentes da equipa – primeiro na indicação das pessoas a contactar, de acordo com o perfil lato que lhes apresentávamos; depois, na apresentação dessas pessoas e, algumas vezes, mesmo na apresentação da investigação.

Depois do consentimento informado destes docentes nucleares, agendou-se nova visita para apresentar formalmente o pedido de autorização para a investigação junto dos Conselhos Executivos. Refira-se que esta autorização estava informalmente e verbalmente dada em duas das escolas, desde a primeira visita, mas que na terceira tinham sido colocadas reservas, alegando o facto de envolver alunos, tendo sido recomendado pela Presidente do Conselho Executivo, através de um dos docentes anfitriões, que fosse solicitada autorização à Direcção Regional. A resolução foi simples e nada conforme a anterior sequência burocrática, incluindo o tempo de espera para ser recebida na Direcção Regional, pois ali mesmo, em presença da senhora Sub-Directora Regional, esta telefonou à Presidente da escola e, numa aparente relação de proximidade, lembrou os seus pergaminhos de autonomia, que davam à escola o poder e a responsabilidade para decidir sobre a autorização ou não da pesquisa. Este foi mais um incidente que atrasou a entrada, uma vez que entre a recepção, processamento e decisão por este organismo, acabou por passar perto de um mês.

Para este efeito da formalização, foi redigido um documento de duas páginas, no qual se sintetizavam os principais aspectos da pesquisa, destacando o que era solicitado e oferecido. (ANEXO M1) Além da legitimação formal, com esta entrada pelos órgãos de gestão, pretendia-se também a divulgação do trabalho, legitimando a presença natural e as solicitações de colaboração, por exemplo no acesso a documentos ou pessoas. No entanto, este aspecto nunca foi perfeitamente alcançado, havendo sempre que reafirmar a legitimidade e renovar o favor antes de qualquer pedido, o que se compreende no âmbito das dificuldades gerais dos sistemas de comunicação internos das escolas e, é preciso assumir, pela pouca importância dada ao trabalho, entendido como mais um. Por nós também decidimos não dar importância à questão, assumindo que a legitimidade estava garantida, mesmo sem qualquer prova, contornando todos os obstáculos com persistência bem-disposta, até ao momento em que tal se revelou importante para a continuação do trabalho numa das escolas. De facto, o acesso ao dispositivo de avaliação interna foi abertamente negado por uma docente da equipa de produção, coberta pelo silêncio dos seus colegas e pelo distanciamento do Conselho Executivo, contribuindo para um impasse no trabalho. Como não podíamos nunca esquecer que nos estavam a fazer um favor (Cohen, Manion, Morrison, 2005:57), e que nada poderíamos exigir, tivemos que aguardar com paciência fingida e desenvolver novas estratégias de aproximação e entrada nos dados.

Este incidente, no entanto, não pode ser lido isoladamente, mas antes inserto no ambiente agitado e hostil que emerge e cresce dentro das escolas, precisamente no período a que nos referimos. De facto, no ano lectivo de 2007/2008 iniciou-se uma investida de alterações legislativas que sacudiram as escolas e desencadearam um clima de agitação profunda, nada favorável à concretização da colaboração antes prometida com interesse, se não mesmo entusiasmo. As ondas crescentes de contestação por parte dos docentes em relação às medidas altamente interferentes nos quotidianos das escolas e nas suas vidas, tinham claramente o foco na que foi considerada mais lesiva – a que alterava o modelo da avaliação do desempenho docente. A partir de Janeiro de 2008, a palavra avaliação ganha uma dimensão maldita e azeda qualquer disposição e discurso que a convoque. Além desta disposição hostil em relação à temática que queríamos explorar, absolutamente incompatível com o posicionamento etnográfico, há que considerar também a intensificação de trabalho e mobilização de energias, para o paradoxo que era, simultaneamente, pôr em prática esta medida e mostrar a impossibilidade de o fazer. As dificuldades de tempo já

percebidas e sentidas durante o primeiro período, que foram levando ao adiar das primeiras entrevistas com as equipas de auto-avaliação, estavam agora erigidas em barreiras intransponíveis. Sendo-se também docente, vivia-se e comprovava-se este ambiente na própria escola. A primeira decisão foi ficar de longe e adiar a entrada no terreno. A segunda foi respeitar as justificações dos nossos docentes anfitriões para continuar a adiar, presos na falta de tempo e de serenidade. Mas com o prolongamento da situação e a perspectiva de agravamento da contestação, decidiu-se uma aproximação às equipas e uma sondagem ao vivo das condições do terreno. Depois de múltiplos contactos por email e telefone, foram-se conseguindo agendar encontros para, por sua vez, agendar as entrevistas colectivas, que eram os principais pontos de partida da pesquisa, funcionando mesmo com um certo carácter exploratório. Com este adiar, estávamos já em finais de Abril quando nos inaugurámos na entrevista e só em meados de Junho, já em cima do final do ano lectivo, é que foi possível ter concluída esta primeira ronda de entrevistas, num total de quatro, já que numa das escolas, como já referido, os docentes “de acesso”, recrutados na oficina de formação, não correspondiam à equipa de auto-avaliação legitimada e, portanto, foi necessário colher dados das duas perspectivas.

Entretanto, na actividade frenética destas esperas, fomos reformulando e afinando o quadro metodológico, de modo a adequar-se às condições empíricas, sem pôr em causa os objectivos da investigação, em certos momentos, parecendo em causa a investigação em si. Esta reformulação assentou basicamente em duas decisões (com uma terceira um pouco mais tarde e de que se falará adiante): o inevitável prolongamento da permanência no terreno para o ano lectivo seguinte e a adopção da entrevista colectiva como formato eleito e exclusivo para a continuação da recolha de dados. Ambas as alterações trouxeram grandes implicações na natureza da investigação, dando-lhe uma amplitude e densidade não planeadas e pensamos que enriquecedoras.

No primeiro caso, porque com o prolongamento no terreno prolongaram-se também os processos de auto-avaliação em observação e ampliaram-se as percepções que se queriam recolher, adquirindo uma dimensão longitudinal que não estivera prevista e que, definitivamente, tornou mais sólidas as análises interpretativas. No segundo caso, porque com as entrevistas colectivas pensamos ter encontrado a porta certa não só para captar factos e percepções, mas também construções novas da realidade, verdadeiros momentos de produção cognitiva, geradas na interacção e nas conversas guiadas, densamente preenchidas por reflexões e debate. Um dos obstáculos apontados a este formato é precisamente o facto de os dados poderem ser fragilizados com a influência do colectivo sobre os indivíduos (Afonso, N., 2005:101), mas neste caso o que se quer potenciar é precisamente esse efeito de construção colectiva, não sendo importante o indivíduo enquanto tal. A certeza das virtudes do formato teve-se logo após esta primeira ronda de entrevistas, pensadas já como colectivas, para colher a visão colectiva do grupo de trabalho, funcionando também como exploratórias para familiarização com as lógicas e mapeamento dos processos. Os seus resultados foram além das expectativas, já no sentido mais modulado que acabámos de exprimir, passando além da perspectiva do grupo para a perspectiva em grupo, ali mesmo construída. De facto, o seu alcance não deixa de surpreender em todas as outras que se seguem e que agora apenas assinalamos: coordenadores de departamentos; directores de turma; alunos; encarregados de educação; funcionários.

Mas a decisão por esta estratégia foi iluminada pela prevista dificuldade e resistência dos docentes em falarem de escola e avaliação, num tempo de fragilidades à flor da pele e da boca. Pensámos que assim se sentiriam mais confortáveis, que tal ajudaria a remover as resistências dos actores, projectando um lugar mais seguro, pela presença colectiva e até solidária, e mesmo pela

reprodução de um modelo familiar de reunião, adaptando o que costuma ser recomendado para tornar menos intimidantes as entrevistas a crianças (Lewis, 1992). Teríamos apenas de acautelar a tendência da entrevista para “sessão de lamentos” ou de contestação, facilmente potenciada por este formato (Watts and Ebbutt, 1987:32).

Perante o atraso no processo também se pensou que tal tornaria mais leve e ágil o dispositivo de pesquisa, no que acabámos por nos enganar, pois havia que considerar a redobrada dificuldade em recrutar e juntar as pessoas. Começámos por definir um número de três a quatro para cada grupo, o que foi predominante, mas nunca nos preocupou o desvio deste intervalo e não se deixaram de fazer aquelas entrevistas cujos condicionalismos nos deixaram com dois ou cinco elementos. Abreviando, foi necessário mais um ano lectivo para quase completar a recolha de dados. O quase ficou ainda para Novembro/Dezembro de 2009, com as entrevistas aos funcionários de duas escolas, num último esforço já pouco tenaz de cumprir com o plano determinado.

No agendamento destas entrevistas foram utilizados variadíssimos meios, umas vezes simultaneamente, outras vezes sobrepostamente, procurando a eficácia não obtida com os anteriores. O contacto pessoal era sempre o primeiro tentado e com os docentes foi sempre conseguido, com as muitas visitas às escolas, a mediação dos docentes anfitriões, os contactos por email e, excepcionalmente, o telefone.

Com os encarregados de educação, foi sempre solicitada a mediação das Presidentes das Associações de cada escola, cujos contactos foram cedidos pelos Conselhos Executivos e com as quais foram procurados encontros presenciais, apenas num caso não conseguido. Depois de explicitados os contornos da investigação e o propósito da entrevista, foi acertada a estratégia de recrutamento, que passou pela redacção e envio de um documento por nós redigido para o efeito, a disseminar pelas Presidentes, através das suas redes de contactos com os encarregados de educação. O que se solicitava era o voluntariado, tendo-se estabelecido um perfil do grupo, a aplicar depois, para garantir a sua representatividade social. Era esta mais uma expectativa deslocada, tendo em conta as dinâmicas associativas parentais, mas continuamos a crer que era esse o caminho certo e, mesmo sabendo que não resultava, voltaríamos a repeti-lo, por uma questão de coerência intrínseca individual entre o pensar e o agir e por se pensar que muitas vezes “a função faz o órgão”. Em suma, nunca tivemos de aplicar o perfil, porque a melhor das situações foi a escola em que três pais se voluntariaram espontaneamente, respondendo ao apelo por email; nas outras duas foi necessário activar táticas paralelas, dada a ineficácia da mediação das Presidentes, recorrendo-se a redes sociais fora das escolas para conseguir juntar o número suficiente de encarregados de educação, embora ambas as Presidentes tivessem acabado por participar nas entrevistas. Refira-se desde já que, tal como com os docentes, as dificuldades de recrutamento não podem ser associadas a qualquer atitude de resistência destes grupos sociais, o que se comprova pela atitude aberta, generosa e colaborativa dos que conseguimos juntar.

Com os alunos, procurámos entrar também através da sua estrutura representativa – a Associação de Estudantes – tendo-se começado por encontros presenciais com os Presidentes, nos quais explicámos o projecto e pedimos a colaboração no recrutamento dos colegas. Também aqui tínhamos um perfil de representatividade para o grupo – de cursos diferentes do secundário e com experiência de funções representativas na gestão da escola - mas também aqui tivemos de esquecê-lo, aproveitando todos os que se disponibilizaram. No entanto, fica claro agora que todos eles foram de facto representativos, não de uma distribuição social, mas de uma tendência social que sobressai em cada escola. Cremos que o facto de se terem juntado estes e não outros também tem

significância representativa. Quanto à informação e autorização dos encarregados de educação, percebeu-se no encontro presencial que tal lhes parecia desajustado e desnecessário, mas mesmo assim, e já contando com isto, foi redigido e enviado por email um documento dirigido a todos e cada um dos encarregados de educação explicando a situação, dando todos os dados de contacto e dando por assumida a autorização, caso não fosse comunicado o desacordo. Com os grupos, resolveu-se assumir que todos tinham feito a ponte com os encarregados de educação, conforme combinado.

Relativamente aos funcionários, foram deixados para o final por duas razões: a primeira porque se configurava o seu contributo com uma forte componente de triangulação, ou seja, oferecendo a sua visão dos factos e das percepções já levantadas com os outros informantes, aproveitando a sua posição organizacional habitualmente mais externa; a segunda, porque parecia-nos que não haveria a mesma dificuldade de juntar um grupo. Engano de novo. Já em cima do final do ano lectivo, com obras em duas escolas e gestão do período de férias, não foi possível realizar as entrevistas, tendo-se mesmo decidido prescindir delas. No entanto, já em pleno trabalho de análise interpretativa do material da escola em que tínhamos feito a entrevista, percebemos que seria importante fazer um esforço suplementar para as conseguir nas outras duas, não só pelo equilíbrio do dispositivo de investigação, mas também pela comprovada possibilidade de riqueza e contributo dessas entrevistas. Entrámos então no terceiro ano lectivo dentro destas duas escolas, recolhendo dados que exigem o prolongamento da análise em alguns dos eixos e contribuindo para a já referida dimensão longitudinal.

Quanto aos Presidentes dos Conselhos Executivos, no último ano deste modelo de gestão, estava previsto que fossem as suas palavras a encerrar o trabalho empírico, deixadas as entrevistas para o período pós-lectivo, esperando com isso ser menos interferente e incómodo nos seus quotidianos sempre muito ocupados. Também não foi fácil e, num dos casos, tivemos que recorrer de novo a uma rede social paralela para “apanhar” a Presidente, que entretanto se afastara da função, da escola e da profissão. Estas foram entrevistas individuais, embora se tenha lançado o desafio de juntar os três, apenas aceite por um deles.

De todas as entrevistas foram feitas transcrições integrais, devolvidas aos entrevistados para verificação da conformidade e dando-lhes a oportunidade de clarificarem alguma intervenção que considerassem não transmitir bem os seus pensamentos. Tirando pequenas correcções de pormenor, muitas decorrentes de dificuldades de transcrição, nenhum entrevistado acrescentou o seu depoimento e muitos nem sequer responderam. As dificuldades de transcrição colocaram-se quando o ambiente tinha momentos de ruído, o que aconteceu bastante dada a escassez de espaços em algumas das escolas e também o facto de não se ter querido constranger as pessoas e de se terem seguido as suas preferências em relação ao local. Refira-se, por exemplo, que uma delas se desenrolou numa esplanada, em frente à escola, com todo o ruído ambiente e várias interrupções de passantes conhecidos da entrevistada, a desafiar todas as recomendações metodológicas (Cohen, Manion, Morrison, 2005:279-281), mas também confiando no avanço tecnológico que permitiu ultrapassar dificuldades que determinavam a não recomendação da entrevista colectiva (Bogdan, Biklen, 1994:138).

Quanto à linguagem, sendo ela no geral bastante cuidada e num registo muito perto da norma, nas transcrições optou-se por pequenas correcções gramaticais, geralmente claros lapsos decorrentes da oralidade, limpando ligeiramente os discursos, mas para os aproximar e tornar mais fiéis ao registo dominante e intencional dos falantes. Optámos também por não incluir as “indicações

cénicas” de expressão facial ou tom de voz, procurando transmiti-las através da expressividade da pontuação; quando as situações eram significativas, era na própria entrevista que se procurava captar com palavras, como se ilustra nas seguintes passagens:

– É. “*Anda na Hefesto!? Ai é, anda na Hefesto...*” (HA3)

EU- *E como é que vou traduzir essa vossa entoação para palavras? Desprezo, é?*

(...)

– *No meu também tem muita teórica! É na mesma!* (HA1)

EU- *E dizes isso com um ar aborrecido, porque não precisava de ter tanta, é?*

Logo no início da pesquisa, recolhemos os documentos estruturantes das escolas – Projecto Educativo e Projecto Curricular (numa delas) – e consultámos os seus “sites” regularmente, dos quais tirámos estes documentos (em dois dos casos) e outras informações relativas à oferta educativa, e que usámos sobretudo para o esboço dos seus perfis. Depois, ao longo destes dois anos, fomos recolhendo os documentos relativos à auto-avaliação produzidos pelas equipas de coordenação. Como já referimos, num dos casos houve também muita dificuldade no acesso, a qual se discutirá na análise individual da escola. Inicialmente, tinham-se incluído as actas como possível fonte de dados, num sentido de triangulação de dados. No entanto, dadas as dificuldades já descritas, considerou-se que tal seria mais um obstáculo a derrubar e, provavelmente, com efeitos negativos no espírito anfitrião. Esta solicitação poderia ser entendida como uma intrusão numa esfera que é mantida quase secreta pelas escolas e, sobretudo, como uma atitude inspectiva da nossa parte. E de facto, numa fase mais madura da pesquisa, percebeu-se que as actas apenas funcionariam como controlo da informação obtida, não sendo esse o nosso objectivo. O que interessava não eram aquelas palavras que ali estivessem com propósitos formais, mas antes as outras apanhadas nas interacções reais; o que interessava nem era tanto o facto em si, mas as percepções que havia dele; a triangulação obtinha-se melhor pelo cruzamento destas percepções, do que pelo confronto com as actas. Assim, esqueceram-se completamente esses documentos.

Finalmente, sobre as notas de campo, sendo um hábito já enraizado e quase quotidiano de auxílio à memória e à reflexão, foram assumidamente um excelente instrumento de pesquisa, embora pouco mobilizadas directamente para o corpo da análise. Estas notas são inteiramente desestruturadas e heterogéneas, em registos contínuos por ordem cronológica, assumindo-se que a investigadora está sempre em campo, e incluindo desde as simples informações pontuais, como contactos e marcações de encontros, até reflexões e “raios de luz”, passando por descrições de ambientes, interacções e conversas. É destas últimas que retirámos e categorizámos alguns excertos que considerámos pertinentes, quando traziam novos dados e não comprometiam o posicionamento ético. Este é sempre um aspecto a lidar com todo o cuidado, evitando-se a divulgação de pormenores intrinsecamente conflitantes, facilmente apanhados nas situações descontraídas e de relação mais próxima. Os informantes muitas vezes esquecem-se que a pessoa é investigadora, mas esta não pode esquecer que também é pessoa para eles. No entanto, o efeito desses “pormenores secretos” estará sempre no substrato do olhar observador e perguntador, depois de terem sido ingredientes de reflexão, não se tratando, por isso, de simples excedentes ou bisbilhotices.

Para terminar este relato da aventura empírica, falta referir a última alteração ao projecto de investigação, decorrente do atraso dos trabalhos e, esta sim, interferente no perfil do produto final. Estava delineado que feitas as análises interpretativas parcelares e provisórias de cada escola, estas seriam devolvidas, da forma a combinar com as próprias escolas, prevendo-se a recepção e inclusão das reacções no corpo da investigação. Esta é uma estratégia tradicional da etnografia para validar os

resultados da investigação e, ao mesmo tempo, assegurar o cumprimento de princípios éticos e deontológicos no respeito pelos anfitriões (Sarmiento, 2000:271). Mas para nós seria ainda um eixo de análise suplementar, mas muito importante para compreender melhor o papel que o conhecimento poderá ter na regulação da escola e até que ponto as outras dimensões geralmente mais activadas – a estratégica e a institucional – se combinam com esta cognitiva. Em suma, com esta estratégia e este eixo de análise procurávamos compreender se há mesmo lugar, e qual, para o auto-conhecimento das escolas, assumindo que os relatórios a submeter proporião esse conhecimento. Dados os condicionalismos temporais, tivemos mesmo de abdicar dela, informando todos os participantes no estudo, mas reiterando o propósito de realizar com cada escola uma acção de divulgação e discussão dos resultados da pesquisa, depois do trabalho pronto.

5. As entrevistas no coração da investigação – o diálogo como heurística

Perante dispositivos assumidamente e inteiramente qualitativos, em que a subjectividade do investigador é um dos instrumentos da “descoberta”, sempre assomam reacções de reserva, senão mesmo de desvalorização, em relação aos resultados, mesmo por parte daqueles que teoricamente aceitam todos os argumentos de legitimação deste paradigma de investigação:

- “perguntaste isso, mas outro poria outras questões”;
- “esse respondeu isso, mas outro poderia responder outra coisa”;
- “escolheste essas palavras, mas havia outras”;
- “fizeste essa leitura, mas haverá outras”.

Esquemáticamente, são estas as reservas à validade das metodologias qualitativas, neste caso aplicadas a uma das técnicas de pesquisa mais usadas neste paradigma e que, como referido, quisemos explorar como coração da nossa investigação. Já foi explicitado o caminho e a chegada ao formato da entrevista em grupo como método privilegiado de recolha de dados, na confluência das condições práticas e teórica, o que implica algumas especificidades, que discutiremos dentro do mesmo paradigma global da entrevista. Vamos então argumentar as nossas opções, procurando legitimá-las enquanto caminho válido para a produção de conhecimento, praticando o que acreditamos ser a primeira condição de “validação” em qualquer pesquisa – a transparência metodológica. No entanto, na investigação qualitativa mais urgente se torna esta transparência, tanto por uma questão de confiança externa, como de coerência interna. Sendo o investigador o principal instrumento de investigação, só colocando-se a si a ao que faz dentro da própria investigação é que poderá compreender e comunicar a complexidade das sinergias que activou. O como se conhece é inseparável do que se conhece. Quanto à validade, confiança e outros conceitos que ligam o domínio da competência ao domínio da ética em ciência, não deixamos de usá-los, embora deixando claro que se lhes devem retirar os tiques positivistas com que nasceram. Por vezes, preferimos outros conceitos mais recentes, nascidos no paradigma etnográfico e qualitativo, como por exemplo “autenticidade” (Guba; Lincoln, 1989) ou “compreensão” (Mishler, 1990). De qualquer modo, é a autenticidade que primeiro mobilizamos para explicitar a compreensão que construímos, expondo os passos e as reflexões sobre eles, e dando todas as ferramentas para a sua validação. A

propósito da “replicabilidade” dos estudos fenomenológicos, Giorgi (1975:96), citado por Hycner (1985:298), escreveu assim: “O ponto principal para lembrar neste tipo de pesquisa não é tanto se outra posição podia ser adoptada relativamente aos dados (este ponto está garantido à partida), mas se um leitor, adoptando o mesmo ponto de vista articulado pelo investigador, pode também ver o que o investigador viu, independentemente de concordar ou não com ele. Este é o critério-chave para a investigação qualitativa.”

5.1. As perguntas

Ao traçar o projecto de investigação, logo se desenvolveu uma “árvore das perguntas” (invernal, ainda sem ramagem e folhas!), desde o problema de investigação – considerado o tronco, robustamente suportado pelas raízes do questionamento teórico – até aos ramos – as questões de pesquisa – e até aos sub-ramos, com os tópicos a dirigir o olhar para as áreas fundamentais da vida organizacional das escolas, pelas quais perpassariam as questões da auto-avaliação. (ANEXO M2)

Este começo tão estruturado era no entanto apenas uma estratégia de auto-disciplina, marcando destinos, mas não caminhos. Conhecendo a quente a vida quente das escolas, e sendo nessa esfera que se crê estarem os processos mais decisivos, a pesquisa sempre se colocou no paradigma etnográfico e a entrevista sempre se desenhou como a estratégia de entrada por excelência. E quando referimos entrevista neste paradigma, nunca poderia ser do tipo estruturada, com um guião fechado, fosse nas respostas, fosse nas perguntas. Portanto, a lista de tópicos era apenas para delimitar terreno de partida. Quando se avança para as primeiras entrevistas, pensadas em colectivo e com as equipas de auto-avaliação das escolas, o que se leva é um guião de malha larga, ainda assim estruturado por assuntos e tópicos, dando a necessária rede de segurança numa situação absolutamente nova, vivida com muita ansiedade. De acordo com os principais metodólogos, preparávamo-nos para uma entrevista semi-estruturada (Bogdan e Biklen, 1994; Burgess, 1997; Lincoln e Guba, 1985), em que o pretendido era tanto obter os dados esperados, como os inesperados. E ainda que esta primeira entrevista tenha sido a menos rica nos dados que fez emergir, logo ficou claro que essa riqueza estava lá e não podia ser imobilizada por qualquer rede muito apertada de perguntas; ficou claro também que era nesse registo mais descontraído e de conversa fluida que melhor nos sentíamos. Para casa trouxemos o guião com tópicos não assinalados, mas só um ou dois efectivamente não abordados; estavam lá, mas não na ordem do guião, nem na ordem lógica esperada. Não deixámos de levar o guião para todas as entrevistas e na maioria até continuámos a ir marcando os assuntos abordados, mas sem ser uma prioridade e muito menos uma obrigatoriedade. Era muito mais importante fazer a “escuta activa” e conduzir as conversas no ambiente certo e fértil, do que verificar o cumprimento do guião. De facto, todas as conversas ultrapassaram o guião, algumas delas de tal forma, que se encerraram com um sentimento paradoxal de plenitude e incompletude. Nestes casos, naturalmente que foi preciso investir muito mais no trabalho de tratamento e análise, a começar pelas notas interrogativas da margem, a guiar reflexividade e auto-crítica. Podemos dizer que houve uma evolução para um ambiente menos estruturado, mas de facto nunca se saiu do mesmo conceito de manter um guião com tópicos a focar, deixando em aberto a ordem e o encaminhamento das questões, isto até certo ponto. De facto, em algumas situações, foi necessário recorrer ao guião para justificar intervenções a disciplinar as conversas, quando se soltavam pontas demasiado distantes do núcleo de interesse. Este cenário era incontornável numa situação de entrevista colectiva, mas também pelo tipo de perguntas que se queriam colocar. Normalmente começávamos por questões de informação ou descritivas, para situar os entrevistados e a sua relação com o assunto da auto-avaliação da sua escola, mas as mais

importantes eram as questões estruturais, relativas às ideias e pensamentos, e as questões de contraste, em que se avança para o mundo dos significados e das leituras subjectivas (Burgess, 1997: 122).

Como já explicitado, as entrevistas foram feitas por “rondas”, correspondentes a círculos de informantes com lugares diferentes na organização, procurando-se que estas rondas se completassem em todas as escolas antes de passar à seguinte, o que só pontualmente não se conseguiu. Assim, o guião com as questões de base era igual para todas as escolas por cada grupo a entrevistar, procurando dar a todos o mesmo ponto de partida, embora o desenrolar das conversas acabasse por ser muito distinto, o que mais enriqueceu o estudo na perspectiva que queríamos. Por outro lado, apesar de não partirmos com questões muito contextualizadas na escola e no que cada vez mais conhecíamos dela, no diálogo era mobilizado esse conhecimento, quando necessário para esclarecer ou evitar equívocos desconfortáveis posteriormente para os participantes e também porque não seria honesto esconder informação relevante numa dada situação. Já no que se refere a jogar com outras visões ou leituras de factos colhidas noutras entrevistas, acabamos por fazê-lo algumas vezes, sobretudo nas últimas rondas, tirando partido do confronto como forma de obter concordância ou discordância, fomentando a argumentação. Aliás, isto acontece muito nas entrevistas individuais com os Presidentes dos Conselhos Executivos, para as quais não seguimos a regra do guião único, tendo sido necessário um guião para cada um, com as contextualizações que não queríamos ignorar, mas explorar.

Sabemos que alguns conselhos dos metodólogos vão em sentido diverso, acautelando a ética no respeito pelos entrevistados, não correndo o risco de ser provocador, mas o clima de proximidade e quase de cumplicidade criado em todas as entrevistas, com a entrevistadora perfeitamente inserida nos círculos das conversas, permitia, diríamos mesmo, pedia, este questionamento de contraste, a alimentar momentos de debate. Encontramos de facto outros investigadores que reconhecem e recomendam esta aproximação com os entrevistados, em nome não apenas das vantagens práticas de obter mais e melhores dados na perspectiva compreensiva, mas também em nome da ética que não deve deixar escondido o entrevistador, com os seus saberes, as suas opiniões e as suas emoções (Rubin; Rubin, 1995). Não se tratava de transmitir qualquer atitude crítica e normativa (Ghiglione, Matalon, 2001: 90-100), apenas de alimentar as conversas, embora se reconheça o risco do mal-entendido, como aconteceu num caso:

EU- E se eu fizesse uma pergunta assim: quem manda nesta escola?

- Todos! (SP4)

EU- Essa é a resposta fácil...

- Há respostas que são fáceis; se lhe perguntarem um mais um, decerto dirá dois! Resposta fácil para uma pergunta fácil! Ou difícil, não sei...(SP4)

EU- Pronto, não fique zangada! Se calhar fiz mal a pergunta - é para miúdos e não para graúdos! ... Mas eu vou explicar o que queria dizer.

Este excerto pretende ilustrar os riscos inevitáveis em qualquer situação de entrevista não directiva, para as quais não é possível fabricar qualquer guião fechado de instruções, como é reconhecido até por aqueles que o tentam, sendo sempre necessário muito mais do que

discernimento para escolher as “técnicas clássicas” ou as “técnicas particulares” a aplicar (ibid:99), ficando uma grande margem do sucesso da conversa na margem relacional e afectiva que se constrói e que se vai gerindo abertamente, com criatividade e autenticidade: “Entrevistar criativamente é entrevistar com determinação atendendo ao contexto” (Douglas, 1985, citado por Foddy, 1996:prefácio); “Se a tua personalidade não te permite revelar algo de teu, não debes esperar grandes revelações dos entrevistados” (Rubin; Rubin, 1995:40).

Portanto, em relação às perguntas, claro que elas dependem da entrevistadora, mas sobretudo pela forma como são colocadas e seguradas no diálogo e na interacção, o que não negamos como decisivo no desatar de tantos dados. Mas neste ponto, o que acontece está mais preso na “árvore invernal das perguntas” e nos contextos duplos das escolas e das entrevistas. O que se pergunta é manipulado”, mas antes de mais e conscientemente, pelo interesse da pesquisa e pelo interesse dos entrevistados. (ANEXO M3)

5.2. Os entrevistados

A componente organizacional da pesquisa, que determinou o formato de estudo de caso, sempre foi perspectivada como essencial, tendo em conta o contorno e âmago organizacionais do objecto de investigação – a auto-avaliação das escolas. Assim, é o próprio dispositivo de investigação que assenta na estrutura formal da escola, procurando focalizar pontos tidos como fulcrais na sua regulação – Conselho de Departamento, Conselho de Turma, Associação de Estudantes, Associação de Pais. No caso dos funcionários auxiliares, não havendo uma estrutura formal, procurou-se entrar através dos Chefes de Serviço, agora Coordenadores Operacionais, ou através dos representantes nos órgãos formais da escola. A ideia era combinar a perspectiva natural decorrente da função dos informadores com a perspectiva construída e proposta pela investigação; no caso dos docentes seria (e foi) a situação mais artificial, levando-os a posicionarem-se prioritariamente do ponto de vista pelo qual tinham sido “convocados” – como coordenadores de auto-avaliação, como coordenadores de departamento ou como directores de turma. No entanto, e como fica claro nos guiões, os objectivos das entrevistas compreendiam dois eixos de interesse e análise – o que era diferente e específico de cada ponto de vista, mas também o que era comum e que pretendíamos confrontar e de algum modo triangular, como o conhecimento global dos processos internos de avaliação e as percepções em relação às qualidades e constrangimentos da escola.

Definidos os colectivos e o intervalo “ideal” de 3 a 4 elementos, havia que os formar, recrutando pessoas “significativas” desses colectivos formais e que pudessem criar este outro nosso colectivo artificial. De facto havia esta diferença a considerar na natureza dos grupos: os primeiros, das equipas de auto-avaliação, eram-no já, havendo uma identidade mais ou menos assumida e a passagem da perspectiva do grupo; os segundos, não o sendo, deixavam em aberto a exploração das outras identidades também imbuídas – da escola, dos órgãos, dos corpos... - , mas que, cruzadas e activadas numa constelação inesperada, poderiam fazer emergir um “locus” novo e descomprometido de afirmação e revelação.

Traçámos então o perfil dos grupos, mas nem sempre o atingimos, considerando agora que tal não foi significativo em termos de alcance ou validade dos dados; terá sido mais limitador o número de elementos. De facto, no caso dos coordenadores de uma escola, em que temos apenas dois, fica claro o pouco confronto de perspectivas, se não mesmo alguma resistência à abertura e à opinião; acresce que um terceiro elemento que se havia disponibilizado não aparece, sem qualquer aviso nem mesmo aos colegas, contribuindo para um ambiente de desconforto que foi preciso gerir durante

toda a entrevista. No caso dos alunos de outra escola, em que as dificuldades de recrutamento levaram a enveredar por estratégias menos controladas, apareceram cinco elementos, tornando-se difícil zelar pelo equilíbrio da palavra, mesmo deixando prolongar o seu tempo. Num grupo maior fica difícil de moderar a conversa quando um elemento se destaca e tem tendência a abafar a palavra dos outros, ou pelo menos a intimidar a sua intervenção (Watts and Ebbutt, 1987:29). Estes dois casos levam-nos a reiterar a ideia inicial de que para uma entrevista verdadeiramente colectiva, em que se esperam intervenções significativas de sentidos e sentires e o seu cruzamento em diálogos profícuos de explicitação e construção de confrontos e entendimentos, o número de 3 a 4 elementos é o ideal. Grupos maiores, de seis ou sete como indicado por Lewis (1992), só numa estratégia de “focus group”, com objectivos muito mais específicos e diálogos centrados num assunto mais restrito.

Em relação aos perfis dos grupos, para os coordenadores de departamento pretendíamos que representassem as quatro áreas principais na estrutura entretanto estipulada para todas as escolas e que terão representação no Conselho Pedagógico – Expressões, Humanidades, Línguas, Ciências Exactas e Naturais – e que tivessem estado pelo menos no ano anterior nas reuniões desse Conselho. Em nenhuma conseguimos esta composição, mas foram sempre muito aproximadas. De qualquer forma, todos os grupos mostraram estar bem habilitados para transmitir a complexidade dos processos de regulação que se jogam entre o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e os Departamentos de professores; se em termos de percepções tenhamos que admitir que outras poderiam surgir com outros docentes, em termos de processos terá sido captado o fundamental. De referir que todas as escolas se encontravam em processo de transição para este modelo organizativo das estruturas intermédias e do Conselho Pedagógico, o que sumariamente se traduz numa fusão de anteriores pequenos departamentos, correspondentes a grupos disciplinares, dando origem ao “grande departamento”, como se lhe referem os docentes. Esta circunstância dificultou também o recrutamento, coincidente com um sub-reptício jogo de poderes e uma certa indefinição de funções, que abriu brechas para a fuga à suposta responsabilidade em participar na entrevista.

Com os directores de turma, procurámos que os grupos incluíssem docentes mais novos na carreira e na escola e outros considerados “da casa”, procurando com isto cobrir possíveis percepções diferentes em relação aos modos gerais de governação e regulação da escola. Em todos isto aconteceu, embora não se tenha verificado qualquer clivagem fundamental de perspectivas. As reflexões diversas confluíam todas num consenso em torno da função de director de turma e de todas as dificuldades e desafios que configurava. Ainda assim, esta heterogeneidade foi importante por permitir observar isto mesmo. Ainda que individualmente e com focalizações mais interiores aos actores se encontrassem decerto outras perspectivas e mais diferenciadas, nomeadamente tendo em conta esta “variável” do tempo de serviço, com o propósito e o efeito do colectivo pensamos que qualquer outro docente, ou docentes, nos dariam aproximadamente o mesmo resultado em termos de dados.

Neste recrutamento dos docentes, como já referido, foram usadas várias estratégias, podendo afirmar que a maior força foi mesmo aleatória, no aproveitamento do conhecimento e disponibilidade mais próximas, em redes informais e de base, na sala de professores ou a partir dela. Os únicos intervenientes no “pontapé de saída” terão sido os nossos docentes anfitriões, não havendo portanto qualquer ascendente, criado a partir de colagens a qualquer tipo de poder.

No caso dos encarregados de educação, aí foi solicitada a intervenção institucional do Presidente do Conselho Executivo para legitimar em avanço o nosso contacto e valorizar a colaboração. Sobre os

pais recrutados e entrevistados, sendo um processo que fugiu inteiramente do nosso controle, é interessante analisar a composição dos três grupos e deixar saltar a relação imediata com os traços mais evidentes da imagem das escolas: na Atena temos pais professores “superiores” (do ensino superior); na Hefesto temos pais técnicos superiores; na Sísifo temos mães técnicas administrativas. Neste caso, a agregação aleatória e espontânea funcionou muito melhor em favor da representatividade social, do que os perfis traçados racionalmente e antecipadamente. Não temos uma representatividade da diversidade e distribuição social, mas da tendência dominante, pelo menos em termos de poder simbólico, no sentido de crença e reconhecimento tácito no meio (Bourdieu, 2001: 187-189).

Podemos dizer que o mesmo acontece, em parte, com os alunos, embora aqui suspeitemos da muita sorte que nos encontrou e juntou os três grupos de jovens. E isto, pelo contraste entre a elevação e reflexão que caracterizou as nossas conversas e a frustração e desencanto que sempre são transmitidos pelos professores em relação ao desempenho e perfil dos alunos. Realce-se que também os próprios jovens apresentam um discurso de desencanto em relação aos seus pares, o que não nos deixa esquecer o outro lado e o mundo do provável, mas aqui, com esta juventude, bem desafiado pelo mundo do possível (ibid:101). Portanto, também aqui as preocupações da representatividade se revelaram inúteis, pelas já referidas dificuldades de recrutamento, tendo cada grupo características diferentes: o de Atena é composto por elementos da associação de estudantes, incluindo a sua Presidente, e das suas relações próximas; o de Hefesto, na sequência da falta de resposta do seu Presidente, tem apenas um elemento com alguma ligação à Associação, sendo os restantes seus críticos, apanhados na rede de uma associação de voluntariado em formação, com sede na Escola; o de Sísifo é o que mais se aproxima da dita “formação representativa”, com o Presidente da Associação e três alunos com funções de Delegados de Turma. Apesar destas diferenças, não temos dúvidas que cada uma das escolas ficou muito bem representada por estes alunos, tanto no sentido “científico” e interesse da investigação, como no sentido afectivo e interesse das escolas: Atena com predominância de alunos das ciências, com preferências nas áreas da medicina e das engenharias; Hefesto com tecnologias e artes; Sísifo com ciências e com vias menos clássicas em perspectiva, como informática, teatro, fisioterapia. Espontaneamente, aconteceu aquilo que é recomendado: pudemos entrevistar “os intelectuais de classe”, “capazes de verbalizar bem a sua condição social” e a lógica que imprimem às acções, fazendo uma “síntese activa do universo social” (Guerra, 2008:48).

Finalmente, com os não docentes, devemos assumir menos segurança em relação aos dados obtidos, admitindo que poderiam ser outros com outros grupos distintos, em alguns dos aspectos explorados. Isto poderá ter acontecido por dois tipos de limitações: a grande dificuldade de recrutamento e o ter sido feito através do órgão de gestão; as próprias características do grupo sócio-profissional, com pouca propensão para o colectivo e muito dependente dos contextos momentâneos. Para ultrapassar estas limitações, para além de uma maior ponderação e independência na abordagem dos elementos, o ambiente da entrevista deveria ser mais calmo e estável, entendida como uma pausa reflexiva merecida e não como trabalho ou um “roubo” ao trabalho. Refira-se a grande diferença entre a primeira, cujo ambiente foi bem mais adequado, e as outras duas. Ainda assim, todas têm a sua riqueza, tanto pelo que fica falado, como pelo que fica calado, sendo significativas tanto no que se revela comum, como no que se revela diferente, e isto, tanto em termos do ponto de vista “funcional”, como do ponto de vista da escola. Haverá que esclarecer ainda que a opção de prescindir dos funcionários administrativos se fez com base no conhecimento da clivagem entre essa categoria e a dos auxiliares, o que poderia “apagar” a voz

destes, ainda que se reconheça a importância que esse grupo mantém na regulação das escolas, através da sua estabilidade e capital institucional e também do seu domínio das questões técnico-financeiras. Uma entrevista apenas com o chefe de serviços administrativos poderia ter sido a opção, se não fosse o dispositivo tornar-se demasiado pesado para os recursos de que dispúnhamos. Esta mesma projecção frustrada foi feita com os psicólogos das escolas, geralmente ricos nós de informação e percepção e muito importantes no campo da regulação social da escola.

Em conclusão, nas vinte e duas entrevistas, dezanove das quais em colectivo, num tempo que ultrapassou as trinta horas, conhecemos sessenta e quatro pessoas (ANEXO M4). No entanto, o que obtivemos foi muito mais do que a soma das partes (Watts and Ebbutt, 1987), ou seja, o importante recolhido de cada escola não proveio de cada uma das cerca de vinte pessoas entrevistadas, mas das seis interacções promovidas e das redes verbais tecidas no diálogo, revelando o que estava lá para ser dito, mas também provocando revelações colectivas e construções cognitivas. De certa forma, com esta estratégia, quase fabricámos um cenário experimental, onde pudemos assistir ao ensaio dos processos que queríamos detectar e observar – a construção de sentidos colectivos para a regulação da escola pública. Com este cenário percebemos também o inverso, ou seja, a não construção desses sentidos colectivos. Com este cenário ainda, podemos supor uma incorporação não experimental, pelo papel das próprias entrevistas nestas construções, como nos induzem algumas reacções e palavras dos actores, que as sentem muito para além de uma simples entrevista, mas que ali mesmo analisam, reflectem e perspectivam sobre as suas vidas e o seu trabalho, revelando satisfação com a oportunidade de se expressarem livremente e sobre as questões que fogem das suas rotinas, mas não das suas preocupações:

- Gostei muito! Estou a brincar, mas é verdade. A reflexão...Há coisas que tu ou eu, em casa ou mesmo na escola, nunca falaríamos... (ST3)

- Mas de facto não temos esse tempo e esse espaço na escola para reflectirmos com seriedade. Questões de fundo como essas que a Graça aí pôs... (SC2)

– Há uma corrente muito forte, que é a tradicional e que entende que a escola deveria voltar ao que foi no seu passado, pura e simplesmente. (...) Formar técnicos, e tudo o resto está a mais. (HC3)

– Nunca tinha pensado nessa perspectiva...mas estou a compreender. (HC2)

5.3. O tratamento de dados e a análise de conteúdo

Transcritas integralmente as entrevistas, e depois de validadas pelos participantes, logo se criava uma versão de trabalho, com uma coluna à direita, na qual se inscrevia o que emergia das “leituras flutuantes” (Bardin, 2008:122), que tanto podiam ser notas dos assuntos, numa operação de pré-categorização, como resumos dos aspectos mais significativos, como mesmo notas reflexivas (ANEXO M5). Esta leitura era feita com o único objectivo de deixar “saltar” as ideias, fossem elas descritivas ou mesmo extemporaneamente analíticas e interpretativas. Estávamos já a iniciar o processo de análise de conteúdo, mas ainda imersos na empiria, ou seja, a deixar falar os dados recolhidos. Nas primeiras entrevistas era feita uma impressão para trabalhar em papel, mas depois só se fazia

quando era necessário trabalhar sem computador, por questões de sustentabilidade económica e ambiental, tendo em conta que no total teríamos mais de setecentas páginas. No final de cada entrevista eram incluídas as notas de contextualização, umas insertas no guião e relativas ao processo de recrutamento, outras insertas no diário de campo e relativas ao contexto da própria entrevista. De seguida, eram feitos resumos dos aspectos mais salientes, puxando as notas das margens. Depois deixava-se a repousar.

Entretanto ia-se ensaiando uma primeira grelha de análise ou de categorização, uma espécie de armário com gavetas, nas quais pudéssemos arrumar tudo o que os entrevistados tinham falado, mas por assuntos ou temas. Usamos aqui o conceito de categorização no sentido mais lato de “actividade taxonómica de repartição de objectos em categorias” (Bardin, 2008:146), sem nos prendermos a especificações e critérios particulares, e longe da perspectiva fechada que este mesmo autor difundiu, em que categoria era sinónimo de pre-definição e precisão. O objectivo é juntar elementos dos vários discursos que focam determinados aspectos, aspectos esses que nos parecem importantes na compreensão do objecto de estudo, construindo “isotopias”, ou locais estruturais pertinentes para a análise, procedimento corrente no tratamento de materiais volumosos de natureza qualitativa (Hiernaux, 2005: 180-190). Não se trata de simplificar para potenciar a apreensão (Vala, 1986/2005:110), reduzindo as diferenças e concentrando no comum, mas antes de proporcionar uma junção e confrontação dessas diferenças.

Nesta fase, fomos buscar a “árvore das perguntas” e confrontámo-la com os dados das conversas, ficando clara a descoincidência, mas também as coincidências, e foi assim que se partiu para a tal construção estruturada e estruturante, com três colunas primárias de “gavetas”, dirigidas aos três “momentos teóricos” em análise: o antes, o durante e o depois. Chamámo-lhes “áreas” do “contexto”, da “política” e dos “efeitos” e dentro delas fomos então ajustando as categorias, de modo a conseguir a exaustividade e a exclusividade (Vala, 1986/2005:113), num exercício contínuo de afinações entre a grelha disciplinadora e o conteúdo das entrevistas, agora já numa terceira versão, em que se dividem em unidades de análise, correspondentes a um determinado sentido relativamente autónomo, e se classificam de acordo com a grelha de categorização, inscrevendo-se os códigos correspondentes na margem. (ANEXOS M6 e M7) Este é um exercício difícil e demorado, que se desenvolve num confronto permanente entre o olhar holístico e etnográfico e o esforço objectivante da técnica de categorização, resultando num compromisso que procura o melhor dos dois. Este é o procedimento “por acervo”, em que o título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação (Bardin, 2008: 147), mas de facto tivemos de nos soltar de muitas das características das ditas “boas categorias” (Ibid), pois não queríamos mesmo, nesta fase, reduzir o material, encontrar as regularidades e construir as tipologias (Guerra, 2008:77-87), mas antes conservar ao máximo a autenticidade e riqueza dos discursos, esperando ampliar os seus ecos. Assim, do lado etnográfico, ficou o cuidado em não seccionar demasiado os discursos, respeitando ao máximo o sentido completo de uma ideia, fosse numa fala individual, fosse num diálogo, sem qualquer preocupação com a extensão das unidades que se obtinham. Em outro trabalho de feição etnográfica, chamámo-lhes “unidades de sentido” (Simões, 2003:105), parecendo-nos um conceito mais ajustado ao que se quer enunciar – uma unidade de registo, mas também de contexto (Bardin, 2008:130-133; Vala, 1986:114; Ghiglione e Matalon, 2001:188), na medida em que combina a delimitação formal no texto com a delimitação semântica no contexto. Continuamos a preferir esta designação, agora ainda mais ajustada por se aplicar a palavras de outros, das quais procuramos sentidos.

Ancorando ainda nos discursos e nos seus sentidos, prescindimos da condição teórica e metodologicamente recomendada da exclusividade na categorização, arrumando algumas unidades em mais do que uma “gaveta”, quando percebíamos que tal poderia ajudar na análise e na ligação interpretativa global. Mesmo assim, não nos livrámos do desconforto e frustração deste trabalho, que nada ilumina ou ajuda a ver longe e apenas fortalece as visões mais próximas. No fim, depois de estabilizada a grelha e categorizado todo o conteúdo de todas as entrevistas, foram criadas efectivamente as “gavetas”, ou ficheiros de categorias, e cheias com o material de cada uma, em camadas apostas separadas por origem. (ANEXO M8) Cada uma das três escolas tinha, claro, o seu “armário”.

Continuando a explorar este esforço objectivante, ensaiámos o que poderíamos chamar de semântica quantitativa, pensando que poderia dar conta de algumas tendências, umas intuídas, outras não, mas também como forma de regulação, ainda que grosseira, do próprio processo de categorização. Foi assim que ficou claro o desequilíbrio das categorias, havendo “gavetas” muito cheias e outras pouco, com a mesma tendência em todas as escolas – cerca de 70% das palavras na área do contexto e cerca de 30% na área da política, com um valor muito residual na área dos efeitos. Percebemos também que havia um equilíbrio global entre a extensão dos discursos recolhidos nas três escolas, mas alertou-nos a diferença crescente (considerando a ordem de categorização do material das escolas) entre este número global de palavras e o número global de palavras das categorias, o que indicava um maior uso da múltipla categorização de algumas unidades de sentido.

Foi com este dado que se iniciou uma segunda volta na categorização, procurando dar mais atenção a esse aspecto, o que mesmo assim não nos satisfaz, atirando-nos para um outro exercício de categorização, agora já combinando com uma análise mais orientada por eixos específicos, ou seja, em que não nos interessava tudo o que estava lá, mas tudo o que podia responder ao questionamento da investigação. Assim, em relação aos contextos, lançámos cinco eixos de análise, que dirigimos ao material arrumado nas oito “gavetas” da primeira categorização referida e que podemos definir melhor como categorização de entrada: a imagem projectada, a imagem interna, a avaliação interna, a informação e participação e a gestão e liderança. Em relação à política de auto-avaliação em estudo, considerámos quatro eixos de análise, dirigidos às onze categorias de entrada: a origem, a legitimação, o dispositivo e os resultados. Finalmente, criámos uma única categoria para a área dos efeitos, deixando entrar nela os desejos e críticas declarados, a configurar um padrão que definimos como de possibilidades. (ANEXO M9) Acrescente-se que nesta categorização fizemos entrar também as notas de campo, bem como as descrições dos aspectos mais significativos dos dispositivos de avaliação interna e dos relatórios produzidos. À medida que íamos retirando as unidades da primeira grelha de categorização, íamos assinalando e diferenciando com cor as que transportávamos e as que deixávamos ficar, de modo a facilitar a operação e a deixar visíveis as opções para posterior análise auto-crítica.

Depois de arrumadas as novas “gavetas”, com tudo o que cabia na categoria, foi feita uma selecção das unidades mais significativas, dando-lhes destaque, e deixando na sombra (a outra cor) aquelas que repetiam a ideia ou que nada acrescentavam de valor, embora fosse deixada em aberto a possibilidade de se fazer outra opção aquando da escrita interpretativa. A última operação antes de se iniciar a escrita definitiva foi o resumo de cada gaveta, procurando destacar as ideias constantes e as ideias contrastantes entre todas as intervenções (ANEXO M10).

Em conclusão, não pretendemos – passado e presente – afirmar a fiabilidade e validade dos resultados da investigação pela absoluta objectividade no tratamento dos dados. Também nesta componente nos assumimos como “autor”, responsável por processos e produtos de responsabilidade individual, mas deixando claras as opções e o esforço de distanciamento, ou de “subjectividade rigorosa” (Wolcott, 1994:335). Os processos de categorização sucessiva, combinados com sínteses descritivas verticais (por entrevista) e horizontais (por categoria) foram os exercícios de sustentação e alavanca do “trabalho de descoberta” que se foi modelando. Apesar deste arranjo linear, as fases da pesquisa nunca o foram, assumindo “idas e voltas interactivas entre a classificação, a comparação e a interpretação” (Maroy, 2005:128). Por exemplo, a categorização implica desde logo uma interpretação e a categorização influi no questionamento, com alterações aos guiões das entrevistas seguintes, para precisar um aspecto ou para averiguar da sua frequência. Como refere este autor, neste procedimento semi-indutivo, em que se faz dialogar a teoria com a empiria, a progressão da pesquisa assume a forma de uma espiral, mais do que a de uma recta (ibid). É ele mesmo que afirma o que parece evidente, mas difícil de assumir – “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes” (ibid:117). E há mesmo quem admita o “julgamento artístico” ou o “*insight* criativo” (Hycner, 1985:288). Isto não dispensa nem desvaloriza todo o conhecimento produzido, mas na hora das decisões raramente estava disponível uma maneira adequada já testada e era preciso arriscar ao lado, construindo-se um caminho próprio. A replicação por outro investigador, como prova da fiabilidade e validade da análise construída, não fazendo sentido, sobretudo com o assumir da importância do olhar do investigador como um instrumento de descoberta, pode ser virtualmente ensaiada, seguindo os passos aqui descritos. Escolhemos estas palavras, ou melhor, associámos estas palavras desta maneira, porque elas assim o pediram para responder às nossas questões. Outros escolheriam outras? Em certas margens, sim, já que nunca quisemos categorias estreitas e fechadas, mas nos núcleos cremos na unicidade da categorização. Agora, quanto às sinergias interpretativas, já aqui presentes e no fim mais desenvolvidas, não pretendemos qualquer unicidade, mas antes a sua plausibilidade e consideração, na multiplicidade de leituras criticamente enriquecedoras.

5.4. A interpretação e a escrita

Começamos por lembrar o artificialismo desta divisão em relação ao processo heurístico real – de facto a interpretação está em contínuo alerta e provocação mental desde o início da pesquisa, dialogando em silêncio com todos os dados, assumindo hipóteses e pontos de vista, medindo distâncias com o questionamento inicial, ensaiando redes de leitura e montando malhas de triangulação das inferências. Apesar de muitas vezes parecer um processo circular e estéril, como se não saíssemos do lugar, o que se torna muito doloroso ao ler as notas de campo “antigas” com esses sucessivos ensaios interpretativos, na verdade não o é, convocando-se de novo a imagem da espiral como mais apropriada para designar o avanço sustentado numa sedimentação interactiva. E tal como a interpretação, também a escrita se vai modelando a par com a recepção e tratamento de dados. A categorização é desde logo uma afinação da estrutura de construção de sentido (Sarmiento, 2000: 268) e os sucessivos resumos uma descrição ordenada dos indicadores de inferência (Almeida; Pinto, 2005: 72) destinados a estimular e sustentar a interpretação. A palavra é central nesta investigação, como se foi repetindo; tanto as palavras que se aprisionam da fala, como as que se

libertam do pensamento e ao mesmo tempo o conduzem e constroem. Será neste sentido que se poderá afirmar que a interpretação procede da escrita e não que a precede (Atkinson, 1991:164).

No entanto, e muito pela “personalidade arrumada”, é preciso assumir o dia da inauguração da primeira fase da interpretação e da escrita “quase-definitivas”, as duas enleadas e cúmplices num exercício tão extenuante quanto gratificante, e que podemos definir como “análise interpretativa horizontal”, pois concentrou-se separadamente e sucessivamente em cada uma das escolas.

Quisemos assumir a natureza retórica da etnografia, tal como é descrita por Sarmiento (2000:266): a natureza textual da interpretação, a materialidade simbólica dos constructos com que se trabalha e a dimensão construtiva da produção dos relatos. Mas quisemos ainda autonomizar os discursos dos informantes e construir um verdadeiro diálogo com eles, deixando transparente o processo de interpretação e potenciando a sua análise crítica. No fundo, é assumir que o texto não está fechado, que é “scriptible” muito mais do que “lisible” (Barthes, 1970/1999), ou seja, que recusa qualquer aproximação à objectividade da história única e que desafia a compreensão intersubjectiva.

Por outro lado, até então havíamos passado meses a aprisionar os diálogos dos informantes, seccionando-os, agrupando-os, arrumando-os em grelhas. Agora sentia-se a urgência de os libertar de novo e por isso se opta por uma estrutura de paginação em colunas que os receba e apresente na sua inteira autenticidade e autonomia. Claro que a polifonia que se pretende é também uma construção e um efeito da acção interpretativa da investigadora, que escolhe as unidades de sentido e as alinha, procurando desvelar, estabelecer e mostrar outros sentidos; no entanto, esta desocultação nunca se faz à custa dos sentidos originais lidos nas palavras dos informantes, pelo menos intencionalmente. Quando se condensam as unidades, eliminando componentes sintagmáticos considerados redundantes ou desnecessários para o revelar da ideia, estes ficam assinalados graficamente com a pontuação e sempre se confere a fidelidade com o sentido original. Esta operação é feita apenas em função de uma leitura mais dinâmica e significativa, pois nesse mesmo dia da inauguração da análise interpretativa horizontal, entrou no estudo um terceiro interlocutor – o público, ou seja, a partir de então assumiu-se a importância da comunicação e divulgação para o outro, impondo-se um cuidado completo com a forma e o conteúdo da escrita. Aqui tínhamos a mobilização das palavras de Page (1997:151) que considera a validade, dentro do quadro interpretativo, uma construção social entre o autor do texto e investigador, os seus sujeitos e os leitores.

Esta visualização da escrita em duas colunas – uma para as palavras dos entrevistados e, quando imprescindível, da entrevistadora; outra para as palavras da intérprete e para as suas explanações – surgiu intuitivamente da confluência de duas experiências: a escrita das notas nas margens das entrevistas aquando das primeiras leituras “flutuantes” e a leitura de um artigo “rebelde” sobre conhecimento organizacional (Rhodes, 2002), em que o autor se desdobra em dois e os (se) coloca em diálogo usando a estrutura em duas colunas.

Neste dia de inauguração da escrita, depois de decidida a estrutura do texto global, que corresponderia à segunda categorização, preparámos a página com as duas colunas, abrimos a “gaveta” do primeiro ponto e da primeira escola – aquela em que nos pareceu estar mais madura a visão global plausível – e começámos. Os títulos saem em formulações interactivas, ajudando a chamar as palavras “em directo” – as das entrevistas, que inicialmente se inscreveram à direita - mas também a desafiar as outras em diferido, as da investigadora, para as quais se reservava a coluna maior. Ao fim do primeiro ponto – cerca de três páginas – tivemos a certeza que esta era uma

estratégia estimulante e produtiva do ponto de vista da escrita interpretativa, deixando à mostra os pontos de alinhamento do pensamento e dos textos das duas colunas. Percebemos então que faltava assegurar duas condições para sustentar esta opção, que não era só de apresentação do estudo, mas intrinsecamente de metodologia – firmar e explicitar as operações que conduzem a construção e relação entre os dois textos; testar a sua eficácia comunicativa, ou seja, a sua faceta “*lisible*” (legível) antes da “*scriptible*” (escrevível). Em função desta condição, logo optámos por inverter as colunas, deixando à direita as palavras “*em directo*”, numa coluna mais estreita, mas com a letra mais condensada, assumindo a ordem de prioridade simbólica, mas também de preponderância operativa na construção do texto; em termos estéticos também pareceu resultar melhor. De seguida foi dado a ler a algumas pessoas, sem explicações, pedindo que descrevessem as suas estratégias de leitura. Os testes foram positivos, embora tenham ajudado a perceber a necessidade de alguma separação das intervenções por assuntos, auxiliando o movimento de leitura em zig-zague necessário entre as duas colunas, o que não impede que haja outras estratégias possíveis de leitura.

Na nossa busca por sustentação desta estratégia, demos connosco entre a linguística e a semiótica, percebendo o fervilhar de ideias e deparando-nos com uma rede de conceitos, ligada a nomes como Roland Barthes e a princípios de desconstrução da textualidade clássica, com uma só via de leitura e uma autoria incontestável. É ele que fala de um texto ideal em que “as redes são múltiplas e jogam entre si sem que nenhuma delas possa encobrir as outras; (...) acedemos ao texto por várias entradas sem que nenhuma delas seja considerada principal; os códigos que ele mobiliza perfilam-se *a perder de vista*, são indecíveis (...); os sistemas de sentido podem apoderar-se desse texto inteiramente plural, mas o seu número nunca é fechado, tendo por medida o infinito da linguagem.” (Barthes, 1999:13). Com a informática, esta ideia ganhou toda a força e propriedade, funcionando o sistema de rede com base neste conceito hoje denominado de hipertexto, ou seja, “uma espécie de *texto em paralelo*, que se encontra dividido em unidades básicas, entre as quais se estabelecem elos conceptuais” (Ceia, s.v. “Hipertexto”). Neste artigo encontramos ainda que “o autor de um hipertexto não mais pode colocar-se numa posição de onisciência sobre o texto, ao contrário do autor tradicional que controla (ou cria personagens que controlam) de alguma forma o sentido da leitura e os passos lineares do leitor. O autor de um hipertexto não pode começar nem acabar a sua obra, pois esses limites, pela sua natureza dinâmica, estão sempre entreabertos à criatividade literária do leitor e à sua competência tecnológica também. A onisciência hipertextual é agora uma experiência colectiva e ilimitada, nunca se podendo fechar a si própria num único sentido”. Recentralizando na nossa simples proposta de diálogo entre dois textos e destes com o leitor, considerámos estar sustentada a sua validade e pertinência no paradigma actual de inter e trans-textualidade, respeitando dois dos nossos princípios epistemológicos fundamentais – a subjectividade da produção que se apresenta e a abertura ao escrutínio da sua validade científica. Podemos ainda acrescentar um terceiro princípio que se prende com as finalidades “edificantes” do estudo, no estimular da reflexão crítica nos contextos e problemáticas visadas, e que esta estratégia de interface parece promover melhor, ao não submeter inteiramente as palavras que se “lêem” à leitura guiada, como se entre as colunas ficasse um espaço de ninguém a convocar uma leitura dinâmica.

Tratando-se de um trabalho académico, procurámos também possíveis analogias neste âmbito, tendo encontrado uma na tese de doutoramento de José Rebelo (1998: 164-176), apresentada no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) - “Dois discursos que evoluem lado a lado: um discurso retirado do discurso fundador e um discurso crítico do discurso fundador. Caminho aberto para leituras diacrónica e sincrónica. A primeira operando verticalmente, ao longo de cada

uma das duas colunas. A segunda, operando transversalmente e abrangendo, em simultâneo, as duas colunas” (ibid:163).

Encontrámos ainda as palavras de H. S. Becker (1994: 193) e confiámos na sua abertura sustentada com muita experiência e sapiência: “Parece-me que uma tal forma literária é peculiarmente adequada para a apresentação de uma análise da vida social, a qual contém tantas possibilidades e tantas passagens ramificadas”.

Avançámos então no costurar da nossa análise interpretativa, e irresistivelmente crítica, também esta componente muito conduzida pelo diálogo sobre o qual estruturamos a argumentação, como se se tratasse da desocultação de um registo-sombra das entrevistas, com o prolongamento da conversa num nível paralelo.

Como já referido, a estrutura-base do texto foi definida em simultâneo com a segunda fase de categorização, quando se admite que a estrutura então conseguida poderia funcionar como rede interpretativa, combinando o que se procurava com o que se encontrou, e possibilitando um relato e uma visão plausivelmente coerentes. Tínhamos então um foco nos contextos e outro na “política” de auto-avaliação da escola, com os quais pretendíamos iluminar melhor a compreensão da sua relação, bem como o campo dos efeitos e das possibilidades na sequência das dinâmicas que se tinham observado. Materializadas tínhamos as “unidades de sentido” empíricas já debaixo destes focos categoriais. Estas seriam naturalmente a mola de partida, libertadas das grelhas de categorização e inseridas autonomamente na sua coluna da esquerda da página. Logo ao lado, emergia o discurso diferido, interpretativo e crítico, umas vezes em diálogo directo com as intervenções da esquerda, outras vezes discorrendo sozinho, guiado por outras associações, nomeadamente com estudos e teorias que vão sendo mobilizados, para apor ou contrapor ao que vai sendo revelado. E neste movimento dialógico e dialéctico, acontece também ser a coluna da direita a liderar e a convocar as palavras dos informantes para sustentar a argumentação. Em termos de construção escrita, portanto, deixou-se fluir ao sabor do pensamento, sem regras fixas, nem na partilha do espaço na página, deixando que ambos os textos se estendessem na medida da sua necessidade de entrada, até se saturarem mutuamente. Claro que há sempre um apelo interior e intuitivo de equilíbrio que acaba por funcionar, temperando esta dita falta de regra. Claro que é preciso assumir que este mesmo sentido de equilíbrio ficava muitas vezes insatisfeito pela falta de aproximação ao paralelismo ideal dos dois discursos... Mas também era preciso assumir que, sendo este um texto de ciência, a inteligibilidade estava antes da estética.

Uma das “regras” era a preocupação em convocar o máximo de intervenções das entrevistas, ou melhor, trazer a público todas as unidades de sentido, tanto na sua diversidade como intensidade qualitativa, colhidas em cada categoria de análise, ainda que para tal fosse necessário desbastar muitas delas, deixando apenas os núcleos significativos, como já referido. Esta regra confirmava e servia os objectivos epistemológicos enunciados, mas também uma espécie de apelo interior relacionado com o respeito e valorização das pessoas que nos tinham cedido as palavras. Esta característica modelou ainda outra faceta desta parte da dissertação, que foi o seu carácter menos descritivo e, logo, também por isso, mais dinâmico. Não é que a preocupação descritiva fosse central no estudo, mas sempre se planeou ser ela necessária para sustentar as interpretações. No entanto, com “o importante” a decorrer ali ao lado e em directo, não se justificavam as descrições nem as narrações em diferido. A mesma preocupação de incluir o máximo de material levou a uma divergência da estratégia de separação dos discursos nas duas colunas, optando-se por vezes pelo

intercalar das palavras dos informantes no discurso interpretativo, numa articulação mais directa e instrumental, mas ainda assim na mesma dialógica.

A identificação dos informantes é feita através dos códigos atribuídos e explicitados no Anexo M4 – Mapa de entrevistas: primeiro a letra inicial de cada escola (A- Atena, H- Hefesto, S-Sísifo), seguida da letra indicadora do grupo (E e B- Equipas de avaliação interna; C- Coordenadores de Departamento; T – Directores de Turma; A- Alunos; P- Pais; F- Funcionários auxiliares; D- Presidente ou Director) e no fim um número convencional para cada elemento.

Completas as análises interpretativas parcelares – um texto autónomo por cada escola – era preciso passar à fase final, cruzando os três textos e procurando nesse cruzamento as respostas ao questionamento espolizador da pesquisa. Aqui não havia mais que responsabilizar os informantes; a responsabilidade era totalmente da investigadora, por isso assumiu-se o seu exercício na totalidade da página e num discurso sequencial, orientado por um desejo de prestar contas, mas também, e sobretudo, de auto-reflexão, num paralelismo também, mas agora com os processos de auto-avaliação que foram o nosso objecto de estudo.

6. “Três Meninas” – visita virtual e exploratória às três escolas

Regressando ao início, ainda na fase de acesso ao terreno com as primeiras entrevistas às equipas de auto-avaliação, sentimos que seria importante uma entrada nas escolas mas pela porta dos alunos. A sua voz estava prevista no dispositivo, numa fase mais tardia, mas agora ia ficando a sensação de estreitamento da perspectiva, ao conversarmos apenas com professores, acentuando a nossa natural e parcial visão de docente. Assim, e aproveitando mais um feliz acaso – o de conhecer e conviver com três jovens do ensino secundário, uma de cada uma das nossas escolas – resolvemos fazer uma entrevista exploratória que cumpriria três papéis: treinou-nos na técnica da entrevista colectiva como conversa, num positivo e natural ambiente descontraído; fermentou ainda mais a vontade de ouvir os jovens alunos, recebendo pistas para os “encontrar” nos seus interesses; deu-nos dados significativos para o perfil simbólico das escolas, clarificando alguns dos seus contrastes.

Agora, vamos convocá-la para desempenhar mais dois papéis: primeiro, adiantar um pouco esse perfil, através de pinceladas coloridas das palavras das jovens, ao mesmo tempo que se modelam e desvelam questionamentos exemplificativos de alguma feição de “grounded theory” (Strauss; Corbin:1994) que teremos de assumir; segundo, adiantar a estratégia de escrita em colunas e da sua dinâmica hermenêutica. O que se apresenta é o resultado das notas e categorização livre e espontânea feita durante as primeiras leituras da entrevista, embora estruturado e apurado para se adequar a este espaço e a estes propósitos. A Eva frequentava o 11ºano em Atena; a Carol o 12º ano na Hefesto; a Rita o 11º ano na Sísifo.

Eva- Acho que as pessoas têm mais o espírito do “deixa a andar”...(…) Eu não sou assim, mas acho que, não sei, perde-se a esperança. Acho que a Associação de Estudantes é que devia chegar ao pé dos alunos e perguntar, tentar descobrir, mais do que uma pessoa...(…)Mas este ano a Associação não fez...não se apresentou junto dos alunos, limitou-se a fazer festas e pronto!

A voz dos alunos

Neste aspecto, destaca-se a uniformidade e o consenso entre as jovens – os alunos não fazem ouvir a sua voz de uma forma decisiva e pertinente e as Associações de Estudantes mais não são do que comissões de festas, com

Carol- Eu também tenho a ideia que os eventos que eles fazem é o baile de finalistas e a viagem de finalistas. À parte disso não fizeram mais nada.

Rita- Na minha escola houve dois grupos, mas eram completamente diferentes. Um adoptava uma postura, como ela diz, mais materialista; a outra não, procurava mais ganhar a confiança das pessoas, promovia jogos...

EU- Quem ganhou?

Rita- Pois, a outra! As pessoas que lá estavam eram conhecidas, de quem toda a gente gostava, mas no fundo não fizeram nada, tirando assim festas.

EU- Desculpa, mas então o que quer dizer mais populares?

Eva- Sei lá, as pessoas que toda a gente conhece, que toda a gente já ouviu falar.

EU- E porque é que eles são falados?

Rita- Porque andam lá há muito tempo! (Riso geral)

Eva – As pessoas giras, que toda a gente conhece! (Riso geral) Uma feiosa não é falada! Isto é uma ideia muito fútil, mas na prática acho que é mesmo isso!

Carol- É, é! E que têm mais confiança para se porem assim numa coisa...

Carol- E nós fizemos uma queixa que não conseguíamos com esta stora de desenho, que ela ia para as aulas falar das doenças e que não ensinava nada e não sei quê. Escrevemos uma carta, juntamente com a directora de turma e ela disse que ia entregar ao conselho executivo. (...) Convocámos ainda uma reunião com os pais, para ver o que é que se podia fazer...

Rita- Eu e outras juntámo-nos e fomos falar com o director de turma, para ele falar com os professores a ver se punham alguma ordem nas aulas. Era uma professora de sessenta e tal anos que já não tinha paciência pr'aquilo e então deixava andar.(...) O director de turma disse que falou com ela, mas já era da professora essa atitude e não mudou muito.

Eva- O nosso professor de educação física não tinha um comportamento muito bom connosco e falámos com a directora de turma. Ele mudou um bocado, porque não era assim muito bem educado...Mas na hora, em situações que eu não gosto, confronto logo as pessoas. Eu sou assim, nem espero que haja abertura dos professores, dentro da boa educação, digo o que penso.

dinâmicas de animação que têm o ponto alto nas campanhas eleitorais, imitando os “adultos” e as campanhas partidárias, por vezes com essa componente não assumida, mas bem conhecida. As ideias não estão lá, apenas os artefactos, e que em nada se enraízam no quotidiano, nos desejos e necessidades das escolas.

Em que medida isto não se relaciona com o vazio de responsabilidades formais das Associações de Estudantes? Não poderão as escolas encontrar estratégias para valorizar e responsabilizar as Associações? Não poderá essa estratégia passar por um lugar de destaque na Auto-Avaliação organizacional?

Interessante a diferenciação, ainda que subtil, que perpassa na caracterização dos alunos populares que instrumentalizam as Associações de Estudantes, ou se deixam instrumentalizar: na Atena são as pessoas bonitas; na Hefesto são as pessoas confiantes; na Sísifo são as pessoas “repetentes”. Que relação terá com a regulação social da sua frequência? Ou será um efeito de imagem externa?

Voltamos a ter encontro de vozes no que respeita à eficácia da intervenção não formalizada dos alunos para resolverem questões do seu interesse: temos a turma, o Director de Turma e depois, na Hefesto, o Conselho Executivo e os pais. O alvo é sempre um professor e a eficácia da intervenção quase nula.

Os alunos percebem, mas não aceitam a falta de autonomia da escola para resolver estas questões com professores, embora seja interessante verificar que as três situações relatadas se situam no campo da ética e da relação social, um dos campos mais difíceis de regular...

A ideia de que o professor está hoje muito exposto pelo desfazer das hierarquias reais e simbólicas deve ser considerada ao lado desta contrária de que ainda há lugar no sistema para proteger os que agem como se aquelas existissem.

Carol- Mas o pior é que quando falávamos, a stora ficava logo...como se estivesse ofendida.

Rita- Foi como a nossa stora de matemática. (...)E ela mostrou-se logo ofendida, não aceitava aquilo como uma crítica para melhorar!

Eva- Os papéis dentro da escola são: o professor ensina e manda e o aluno ouve e sujeita-se e há poucos alunos que não suportam isso.

Rita- Mas há muitos professores que não aceitam os teus argumentos e o teu espírito crítico; não querem ouvir o que tens a dizer...

Carol- Confesso que também tive sorte nos professores, para além de um ou dois. Eles eram todos super-simpáticos, eram mesmo amigos sem terem aquela demasiada confiança com o aluno; impunham respeito, mas eram bastante amigos... (...)Eu acho que depende muito da maneira como a matéria nos é apresentada. Eu não queria dizer, mas depende mesmo muito dos professores...

Eva- Professores, também acho que são mais os que tentam não ter relações muito próximas com os alunos ...Não querem ter mais trabalho, mais preocupação, entendes? Sei lá, já estão tão descontentes com o sistema, que querem é dar a aula e ir-se embora e não se preocupam muito com o aluno individual.(...) Por isso, a relação professor-aluno, mesmo que não seja muito chegada, a maneira como dá a aula, é importante. (...) Vou-te mostrar o meu cenário, porque este ano eu odiei o painel dos meus professores todos.(...) Gostei de um...

Rita- Eu em geral gosto de todos. Posso não concordar com alguma maneira de lidar, mas em geral...

Eva- Eu tenho mesmo professores óbvios. A minha professora de português passa a vida a dizer mal da ministra nas aulas; o meu professor de história também manda muitas piadas acerca do Estado...

Eva- Mas eu acho que, ou os professores da Atena estão todos muito frustrados ou não sei, porque é completamente diferente.

Carol- Para mim, os professores, os meus amigos e o ambiente da escola. E isto tudo na organização, no espírito de trabalho e mesmo nas relações. Tive uma professora na primária que acho que foi mesmo decisiva na minha pessoa, que me ajudou a crescer a todos os níveis... (...) Ela era muito querida, muito meiga, muito! Punha-nos todos à vontade, mas mesmo assim impunha respeito.

Rita- Eu acho que a escola nos dá um bocado de tudo. Se não tivéssemos lá andado acho que não sabíamos o que era nada... A confiança – aprendemos a confiar em nós...

Eva- Por exemplo, acho que a minha professora da primária também nunca vou esquecer, acho que as bases são muito importantes, em termos de saber, mas também na organização. O importante é uma pessoa ter bons valores

A vez dos professores

Os professores estão sempre a saltar para a conversa. Para o bem e para o mal, escola é sinónimo de professores e estas jovens têm muitos anos de experiência e muita sabedoria em professores.

Retomando a ideia do ponto anterior, surpreende a distância percebida entre os alunos e os professores, com traços de medo, sujeição e autoritarismo a mediar a relação. Conhecendo estas meninas, sabemos da absoluta injustiça e desperdício que é não ouvi-las. E outra atitude de mais confiança e aproximação não diminuiria os problemas de disciplina? Se todos tivessem mais voz não abafariam as desadequadas?

E se todos tivessem mais voz, não seria possível aprender com os ecos? Na intervenção das três alunas, com destaque para a de Atena, faz-se um rol de defeitos mais ou menos comuns dos professores, num registo quase anedótico, ocasionalmente concentrados num único “painel”, com todas as consequências negativas facilmente deduzíveis: defeitos de apresentação pessoal, de confusão de papéis, de desleixo profissional, de falta de ética, de competência... Contámos dezasseis defeitos.

Interessante a observação do distanciamento dos professores de Atena, que não se preocupam com o “aluno individual”. E ainda o descontentamento com o sistema e os ecos da “luta” contra o modelo de avaliação do desempenho que em Atena terão sido muito mais “óbvios”.

Mas depois, quando se pergunta onde se situa a grande diferença que a escola fez nas suas vidas, os professores emergem como bandeiras. Como artífices de pilares que sabem reconhecer à sua formação: espírito de trabalho, organização, relações pessoais, auto-confiança, saber, bons valores.

.EU- A primeira pergunta é daquelas de resposta em 2 segundos. Não é para pensar! E a pergunta é – quem manda na vossa escola?

Carol- Não faço a mínima ideia!

Rita- O director da Escola...

Eva- Na minha é a directora. (...) Directora do Conselho Executivo. Ah! É o Conselho Executivo!

Rita- É o Presidente do Conselho Executivo.

EU- Então e tu não sabes se há um presidente; nunca conheceste...

Carol- Não.

EU- E tu Rita conheces o Presidente da Escola?

Rita- Sim, é uma escola pequena, tem poucos alunos, o Presidente vai almoçar ao refeitório, por isso...

Eva- Eu também conheço.

Rita- No 2º e 3º ciclos acho que eles têm mais influência. Os pais são mais preocupados, não querem que lhes aconteça nada...Mas assim eles também não vão aprender a sobreviver sozinhos...

Carol- Eu acho é que – desculpa – os filhos vão-se queixar por tudo e por nada e depois os pais alimentam isso demasiado.

Eva- Eu acho precisamente o contrário! Quando são maiores, agora no secundário, são muito menos os que contam os seus problemas aos pais e depois há muito poucas coisas em que os pais se preocupam e vão à escola defender o filho. (...)Acho que os pais não têm um papel muito...Não actuam; quando actuam é nas queixas. O pai, por exemplo, está sempre nas reuniões, mas acho que é apenas uma coisa que fica bem! É apenas uma norma que está estipulada, mas a que ninguém dá valor.

Carol- Pois, mas como tu dizes, os alunos falam menos com os pais, mas também só falam do que acontece de mau, do que não estamos a gostar. Eu por acaso gosto de falar com a minha mãe sobre a escola, o que gostei, o que não gostei, só que realmente a minha mãe não iria à escola falar com a directora de turma para dizer: “Olhe, a minha filha gostou disto e daquilo”. Só se houvesse uma reunião com todos os pais e fosse do género desta conversa descontraída.

Eva- Os professores mandam um bocado nos funcionários, e nos alunos. Para chegarmos ao conselho executivo também normalmente é pelos professores.

Carol- Por exemplo agora, no fim do ano, no serão multimédia, elas chamavam todos os funcionários “Vamos todos comer um bocadinho de bolo!”

Rita- ...os funcionários brincam connosco, as do bar andam lá sempre aos berros! (Riso geral) (...) Não, é por bem!

Poderes e influências

Depois do equívoco de terminologia com o “Director”, que não deixa de ser significativo e indicador de algum ambiente de antecipação, fica clara a diferença de liderança das três escolas na perspectiva dos alunos:

- na Sísifo é bem pessoal;
- na Atena é institucional;
- na Hefesto é anónima.

Quanto às influências ou poder disseminado, não há uma percepção clara do jogo, mas o papel dos pais é discutido com destaque e vigor:

- a super-protecção a implicar com o desenvolvimento autónomo e cívico;
- a desresponsabilização e pouco apoio na vida escolar;
- a participação meramente formal nas reuniões, a cumprir a norma mas sem valorização da função;
- a focalização nos aspectos negativos e nas queixas e a falta de espaços para outras apreciações positivas, construtivas e colaborativas.

Os funcionários também parecem figurantes de cenários diferentes:

- Atena - mandados dos professores;
- Hefesto - convidados dos professores;
- Sísifo - donos da sua casa.

EU- Muito bem. Então e se pensarmos nestas duas palavras – colaboração e competição – na vossa escola qual acham que se aplica mais?

Rita- Colaboração.(...) Sem dúvida!

Carol- Eu acho que a competição é importante. Numa turma...acho necessário mesmo que haja alunos bons, para os outros sentirem que têm de trabalhar para chegar ao nível de deles. Mas acho que também é necessária a colaboração e isso sente-se na minha escola.

Eva- Acho que na minha escola sinto mais competição. Colaboração é mais uma excepção, nas pessoas boas...Todos querem ser melhores.

Carol- Eu acho que a escola tenta compensar, só que também é importante o ambiente que os alunos têm em casa, a família que têm por trás, se os motivam ou acham que aquilo é completamente dispensável. Eu acho que a escola tenta... (...)Temos as aulas de apoio...os professores vêem quem é que precisa de ajuda...

Eva- Eu acho que não é a escola, mas cada professor. (...)Mas acho que é muito importante o desenvolvimento e os professores tentam. Não é tanto a escola, porque o Conselho Executivo não sabe o que se passa dentro de cada aula (...)É claro que a escola quer isso, mas não há um plano de acção...e é difícil de saber quais os alunos que têm problemas...Como vai saber? Se se vestir como um pobrezinho todo roto?

Rita- Acho que não há desigualdade na minha escola. Ninguém é posto de lado pela escola, mas muita gente é posta de lado pelos colegas e aí sente-se a desigualdade social.(...) Na minha escola o Presidente conhece toda a gente. Sabe a vida de toda a gente, sabe as dificuldades das pessoas...Eu acho que isso é muito importante! Todos os professores estão dentro do nosso convívio...

Eva- Pois, mas normalmente um aluno que tenha boas notas nunca vai para um curso profissional.

Carol- Não?! Mas pode-lhe interessar uma profissão...Acho que isso está a mudar e que as pessoas têm cada vez mais consciência que às vezes um curso profissional pode ser mais útil!

Eva- Sim, mas até agora os profissionais eram uma estratégia para a equidade e para os alunos com menos capacidades poderem vencer.

Carol- Mas isso não era nada equitativo, porque até se dava a ideia que as coisas eram muito mais fáceis...

Carol- Isso depende dos valores... Acho que são impostos pela sociedade...

Rita- Eu acho que depende dos valores que têm em casa...

Eva- E dos professores! O professor primário acho que também põe muitos valores nas crianças, agora acho que um professor do secundário já pouco pode fazer.

Valores e diferenças

Dois valores e três formas de os equacionar. As respostas seguras e prontas não indicam certezas de factos nem sequer exclusividades, mas deixam-nos fazer uma inferência bem clara quanto a mais uma diferença entre estas escolas e a sua regulação interna:

- a colaboração para vencer dificuldades na Sísifo;
- a competição para fazer vencer os melhores na Atena;
- a combinação entre as duas como efeito ou resposta à heterogeneidade na Hefesto.

Outro valor – a equidade. Outras diferenças mais modeladas:

- a família é importante, mas a escola compensa com apoios (Hefesto);
- a família esconde e a escola não sabe; só o professor pode fazer a diferença e compensar individualmente (Atena);
- a escola integra e trata com equidade; as pessoas (incluindo famílias?) é que diferenciam e discriminam (Sísifo).

O intelectual e o profissional:

- a hierarquia;
- a equidade;
- a “caridade”.

E ainda os valores:

- sociedade
- família
- escola - professor

Imagem externa

Carol- Sobre a escola da Rita, tenho a ideia que é uma escola pequena, de que não existe muita competição. Da da Eva, tenho a ideia de que é mesmo muito competitiva, até por aqueles resultados dos rankings, que dão muita importância às notas e que é estimulada a competitividade. Mas também tenho a ideia que o ambiente é um pouco fútil, do género de que poucos alunos gostam da escola e se interessam mesmo pela escola. É essa a ideia que eu tenho.

Rita- Tanto uma como outra são escolas em que existe alguma competição, mas mais na Atena pela que a Carolina disse. Na Hefesto acho que há um melhor ambiente, mais entreajuda. Eu, se sáísse da Sísifo teria uma grande dificuldade em adaptar-me a estas escolas, porque não me parece que exista o apoio aos alunos como existe na minha. Pode ser uma ideia errada, mas é a que tenho.

Eva- Sobre a Sísifo, acho que é um bocado o desconhecido, porque não é uma escola do centro...não conheço mesmo. Da Hefesto, acho que é uma escola com um ambiente muito heterogéneo, porque há pessoas de vários estilos, de várias classes e acho que isso é bom, em que é estimulado o convívio entre pessoas diferentes, que pensam de maneira diferente. Também acho que dão muita oportunidade aos alunos que têm menos capacidades, que não têm conjunturas tão favoráveis; os cursos que eles têm acho que é uma boa forma de promoverem o desenvolvimento das pessoas.

Carol- Eu acho que realmente na minha escola se vive um ambiente muito bom. Acho que existe muita interajuda, mesmo nos intervalos vês pessoas com posturas diferentes, todas...não se separam, existe uma relação de convívio geral nos alunos. Acho que tem professores muito bons e mesmo com os funcionários acho que se vive um ambiente muito bom e acho que saio de lá...acho que me ajudou a crescer também como pessoa.

Rita- Acho que a minha escola tem um bom ambiente entre todas as pessoas. Claro que, como em outras escolas, há aqueles grupinhos que não se gosta tanto, que se tenta não nos darmos muito para não acabar como eles, ou assim...Mas acho que por ser uma escola da periferia não se conhece, mas tem-se uma imagem muito errada - que tem mau ambiente, que as pessoas que vão para lá são pessoas que não têm possibilidades...Os professores ajudam-nos muito...

Eva- (...) Também há alunos “góticos”, também há alunos com “rastas”, não são só os betinhos...Também há alunos pobres...Eu não sou rica e ando lá! Claro que se na escola entrasse uma aluna toda pintada, de chapéu...toda a gente olhava, mas isso é da sociedade(...)A competitividade – acho mesmo que isso depende de pessoa para pessoa e hoje em dia o mais importante está dentro de cada um, há pessoas boas e pessoas más. Os professores – também há bons professores e outros, como o de história, que não vale nada. Por isso acho que é uma boa escola. Em termos de ambiente entre os alunos acho

Depois da conversa, as imagens mantêm-se e a competição, que é sub-entendida como negativa, emerge e centra-se nas duas da cidade, quase se apagando a da periferia:

Atena: competitiva, centrada nas notas, ambiente fútil, não se interessam pela escola;

Hefesto: melhor ambiente, mais entreajuda, ambiente heterogéneo, estimulado convívio entre pessoas diferentes, oportunidades aos alunos com menos “capacidades” ou “conjunturas” menos favoráveis, cursos para o desenvolvimento das pessoas;

Sísifo: pequena, sem competição, desconhecida, não é do centro.

Imagem interna

Todas gostam da sua escola e todas salientam o “ambiente”, mas deixando no ar “cheiros” diferentes:

- uma partida pela positiva: ambiente muito bom
- interajuda e heterogeneidade – convívio geral e posturas diferentes (Hefesto);

- uma partida pela positiva – bom ambiente -, mas logo a referência a grupos que não interessam e uma argumentação pela negativa – a imagem errada do exterior (Sísifo);

- uma partida pela negativa, procurando aproximação às outras e desfazendo a ideia de elitismo com uma exemplificação exaustiva – boa escola (Atena).

que é bom. (...) Eu estou com o meu grupo de amigos, claro que não está a comunidade toda em círculo, mas não há barreiras, grupos fechados...Pessoas fúteis – claro que há, como em outras escolas e em todo o lado, e que vão ser sempre assim...

Eva- Foi um inquérito aos alunos, coisas anónimas, a perguntar sobre os funcionários, se eram amáveis, se a escola estava limpa, se atendiam ao que nós pedíamos, se os professores...não sei se os professores entravam...Ah, se a Associação de Estudantes se fazia ouvir, se nós nos sentíamos bem com o Conselho Executivo...Muitas perguntas dessas, sim. Por exemplo de 0 a 5.

Rita- Sim, também respondi a um inquérito.

Carol- Eu sou muito esquecida. Não sei se respondi a um inquérito desse género. Respondi a um, mas era mais de auto-avaliação do aluno, sobre as disciplinas em que tínhamos mais dificuldade e porquê. Depois era mais sobre os professores... “Os professores são simpáticos, ajudam-te?” (...) Sim, mas era mais na sala de aula e não na escola em geral.

Eva- A minha professora de economia, em todos os períodos, quando fazemos auto-avaliação, pede para escrevermos sobre ela e deu-nos mesmo um inquérito agora no final do ano do tipo “O teu professor engana-se, o teu professor hesita...(...) Não sei, mas também deviam informar os alunos sobre as conclusões. Por exemplo, eu achei esse inquérito do Conselho Executivo interessante, mas depois não soube os resultados.

Auto-avaliação

Sim, todas responderam a inquéritos. Sim, nada de espanto - parece ser já prática comum a auto-avaliação do aluno e até a avaliação do professor. Sim, mas destas nem se pensa nos resultados e na sua discussão – desabafos?

Sobre o que perguntou pelo Conselho Executivo já se dá conta da falta de divulgação.

Será que estas iniciativas de auto-avaliação dos alunos e dos docentes serão apenas projectos individuais dos docentes? Ou será que são colectivos do departamento, por exemplo, ou pelo menos do seu conhecimento?

Como se combinarão estas iniciativas “freelancer” com os dispositivos formais e globais em implementação?

III Parte – Estudo Empírico

I- Contexto

1. O que se diz de nós – a imagem externa

–Eu acho que, apesar de tudo, o facto da nossa escola estar nos primeiros lugares do ranking tem sobre cada um de nós alguma importância. (...) Eu não sei se aumenta a responsabilidade, se calhar sim...(AC2)

– Essa questão do ranking, se calhar é o único aspecto positivo, que é precisamente a escola querer fazer uma análise mais consciente de maneira a procurar manter essa posição, sem a preocupação de a melhorar. Outras escolas estão numa posição mais baixa. (...) Mas se calhar vão procurar, ao analisar o seu resultado no ranking, numa avaliação interna, ver “o que é que nós podemos fazer para lá chegar?” E nós procuramos de algum modo, o que é que temos de fazer para manter. (AC1)

- Eu não hesito! Eu já tenho pensado nisso muitas vezes. Isto é um ciclo vicioso, uma pescadinha de rabo na boca. Quem procura esta escola são os alunos muito bons, porque esta escola tem sido classificada como muito boa e, portanto, a escola não faz esforço nenhum para procurar os alunos – eles vêm aqui ter. Eu tenho aqui processos, que até tenho fotocópia ali, de garotos com média de 19 que tivemos de mandar embora. Que nós não seleccionamos pelas notas; os pais é que pensam que sim. E portanto, alunos muito bons procuram-nos e, por isso, a escola tem bons resultados. Isto parece mal eu estar a dizer, mas é a verdade - muitos destes alunos têm um forte apoio lá fora – a escola paralela das explicações. Os pais são de nível médio-alto, pagam explicações e temos estas classificações. Tão claro como isto! (AD)

- A escola não é feita aqui; é feita de onde vêm os meninos e para onde vão os meninos à tarde. (AP2)

- Há uma tradição, que é, os alunos estão aqui e têm um objectivo; quem vem para cá sabe que vai ter determinados padrões, determinadas exigências, não é escondido isso de ninguém. E se calhar é por isso que as pessoas antes de virem para cá já estão em explicações. É isso, eu antes de vir para cá inscrevi-me em explicações porque sabia... (AA1)

Atena sente muito o peso dos “rankings” e da imagem externa que eles consolidaram e difundiram. Por um lado, tem um lugar a defender e a pressão da responsabilidade para o manter; não existindo a preocupação de melhorar, normalmente associada a um desafio, é notória a preocupação e natural o brio em não “baixar” de posição, facilmente espoletador de alguma angústia, sobretudo quando se assume não dominar as razões do êxito.

Este é o outro lado que pesa – assumir que é verdade não ser Atena a fazer a diferença, mas antes a natureza dos seus alunos e, mais difícil ainda, a “escola paralela” das explicações ou o “sistema educativo na sombra” (Bray, 2008: 11-26) – “O ranking acaba por espelhar o trabalho desempenhado pelas boas escolas ou pelos bons explicadores?” (Neto-Mendes, Ventura, Costa, 2003: 11).

Sendo as explicações um fenómeno generalizado à escala mundial, associado ao impulso da concorrência, transformado num dos mais rentáveis negócios actuais (Costa, Neto-Mendes, Ventura, 2008), mesmo sendo verdade que em Atena ele tenha uma incidência particularmente mais concentrada, é significativo que tal marque tanto a imagem externa da Escola, associado a outros atributos igualmente pouco abonatórios, como elitista ou conservadora.

De facto, há um efeito confuso de reciprocidade, invocado, mas nunca clarificado, entre exigência, explicações e “ranking”. A “pescadinha de rabo na boca” é uma boa imagem, mas ainda assim fica em aberto a questão do posicionamento inicial no referido “ranking”, sem o efeito dessa mesma posição na regulação social, e fica em aberto a questão deste impulso massivo para as explicações – é porque na Escola a qualidade é muito elevada e os alunos precisam de apoio para estar à altura do que os docentes exigem, ou porque se duvida dessa qualidade para atingir altos padrões de exigência? Sendo a questão global das explicações muito mais complexa, relacionada com percepções de falta de

– Toda a gente que vem para cá, vem muito a medo. (...) Eu acho que o que acaba por fazer desta escola uma escola tão boa, é a quantidade excessiva de explicações que os alunos têm - na minha turma só há um aluno que não tem explicações. (AA2)

- Não são questões relacionadas com o Estado Novo, mas talvez ainda se notem hábitos de trabalho, de formação, que eu acho que existiam antes de 74 nesta escola... (AT3)

-Não sei, reagi um bocado ao quase lobby contra (Atena) que se começou a criar na EA. (...) E, sei lá, até porque não gostei nada dos argumentos que eram usados para de algum modo depreciar... Sim, e lá só se via o negativo: porque são competições, concorrências, negativas de facto. (...) Depois, donde surgiu não sei, mas então era a ideia de dizer que os professores da (Atena) não sabiam ensinar meninos do 3º ciclo, que os nossos meninos iam ser cobaias dos professores do secundário, que a insegurança ia ser enorme, que aconteciam coisas horríveis aqui à volta em termos de segurança, com os meninos - os nossos meninos pequeninos iam encontrar aqui perigos incríveis! Depois iam ter o exemplo perverso e pervertido, o que é pior, dos mais velhos, que aquela escola era muito mais protectora, e por aí adiante...(AP2)

- A ideia que se criou nesta Escola era de que quem vinha para aqui eram os piores – “Ai o que vem lá! De lá vêm os piores!” Esta guerra que se criou entre as escolas, sabe? (AP1)

-E há outro aspecto que é mais fundamental - era esperar que esta escola desse um ensino mais exigente; melhor, no nosso ponto de vista de pais. (AP2)

- Eu acho que além de tudo o que já foi dito, também o empenho dos alunos é muito importante. Eu acho que a maioria dos alunos se empenha, a fazer os seus próprios trabalhos na aula, a fazer apresentações orais, como no nosso caso das línguas. (...) Porque, imaginem, eles fazem coisas excepcionais! Eles fazem apresentações em powerpoint, eles vão à Internet ...São quase obras-primas que eles fazem! (AT3)

- Mas eu vim para cá porque os meus colegas vieram, a maioria, e vim muito, muito a medo! Achava que esta escola era horrível e que os

qualidade da escola pública, mas também com comportamentos típicos de consumo e afirmação de status, entre outros factores (ibid:173), em termos da imagem externa de Atena, esta dubiedade parece inquietante e ao mesmo tempo fornece mais um argumento para a desconfiança recíproca, ainda que disfarçada de polidez, que se sente entre a Escola e o seu meio envolvente.

E esta desconfiança, no momento oportuno, facilmente se transforma em oposição. Quando Atena decide ou aceita receber também o 3º CEB, a concorrência e o jogo de interesses instala-se e as invejas organizam-se em “lobby”, actualizando os contornos menos favoráveis de uma imagem ou dando-lhes um valor menos favorável. A exigência, por exemplo, que pode ser invocada como uma qualidade e que funcionava como “imagem de marca” de Atena, emergente em todos os discursos, bem vincada em todas as percepções, transforma-se num defeito.

Mas também é claro para todos que ela exige porque sabe que os alunos podem e querem dar. A selecção mais ou menos natural que se faz nos alunos é reconhecidamente das melhores castas, cruzando duas vantagens essenciais – a área residencial de influência próxima da Escola ser das mais valorizadas na cidade e a “especialização” da Escola nas áreas científicas de rampa para os cursos superiores mais valorizados, ficando assim confortável com as formas de regulação administrativa pela “rede escolar”, embora seja de contar com as conhecidas e comprovadas estratégias de contorno ou “furo” do sistema para garantir a entrada (Barroso; Viseu, 2006).

A introdução do 3ºCEB pode de facto vir a alterar este equilíbrio, obrigando a mudanças na rede escolar, ou seja, à diversificação da oferta educativa, para adaptação aos interesses dos alunos que “já são da casa” e adulterando a matriz estável e seleccionada de cursos, além das inevitáveis alterações no “clima” com a entrada de diferentes formas de estar dos mais jovens. O alerta de que iriam receber “os piores” na retaliação da “guerra” entre escolas pode bem explicar-se como escape para um medo bem mais profundo, já que a imagem da exigência, que sempre funcionara para a selecção natural no secundário, era lógico que continuasse a funcionar agora, como testemunha uma das mães.

professores eram muito exigentes, eu acho que depois é uma ideia que passa. Neste momento continuamos a saber que os professores são exigentes aqui, não todos, mas há professores exigentes. Não concordo com o clima de respeito... (AA2)

- Só referir mais uma coisa. Eu sei que a imagem que a escola passa, e eu já ouvi pessoas de outras escolas a dizer que nós recusávamos alunos, que esta escola recusava alunos que tinham más notas... (AA1)

- Sim, ainda agora numa visita a Lisboa, ao reaktor nuclear, eles: “Ah, pois, sim, sim! Mas a vossa escola também, nas inscrições e não sei quê, toda a gente sabe...” (...) Aliás, as pessoas de Lisboa acreditarem que é uma escola pública com estas características, no País, acreditarem que existe... (AA4)

— Não acreditam! Eu já falei com muita gente e dizem: “Ah, não é semi-privado?”. Não, é totalmente público!... (AA2)

— ... a primeira escola que eu coloquei foi (Atena), portanto tinha que me identificar e sinto-me identificado no processo de ensino, que eu penso que tem os alunos adequados. Isto não significa rigorosamente que... Eu já tive escolas em que o nível socioeconómico era diferente e com o qual também me dei bem... Mas se calhar o tipo de alunos e o tipo de ensino que eles pretendem está mais adequado à minha personalidade e ao meu método de trabalho. E portanto, identifico-me completamente com esta escola e, aliás, integrei-me bastante bem. Aliás, uma das coisas curiosas que me perguntam sempre, colegas e pessoas amigas, agora já nem tanto, mas na altura - “Então integraste-te bem na escola da elite? Então a Atena, estás lá bem?” Portanto era logo a primeira coisa que me perguntavam, o primeiro aspecto. (AC1)

- Porque a nossa escola é considerada uma escola exigente, e portanto... será que tu estás à altura de lá estar? (AC2)

- Não confundindo clima com cultura, com ethos, não é, porque aí já teríamos de pensar que isto é um liceu quase centenário, portanto com um determinado ethos que vem já do Estado Novo, com as reitoras e os reitores... (AT3)

A imagem de elitismo é reforçada pela acusação desta outra estratégia, ilegal no serviço público, mas perfeitamente legítima e vulgar no particular, que é a “escolha dos alunos”. Como já foi bem estudado, sobretudo no Reino Unido (Rowe, 2000; Ball, 2002; Ball, S; VanZanten, 1998), um dos efeitos dos “rankings” e da publicitação da avaliação das escolas é que deixam de ser os alunos a escolherem as escolas, mas antes as escolas a escolherem os alunos – a entrada é inflacionada pelo aumento da procura, numa regulação quase mercantil. Naturalmente, haverá o reverso desta moeda nas escolas que ficam com os “rejeitados” e que tudo têm que aceitar, numa estratégia de sobrevivência (Van Zanten, 1999, 2001). No entanto, quando os alunos fazem esta referência à imagem de “privada”, fazem-no com orgulho e no outro sentido também muito comum e reforçado pelos “rankings”, que é a associação do privado a características especiais e muita qualidade, numa clara lógica neoliberal e de defesa da privatização da educação (Barroso, 2003:86-94).

O mais interessante ainda é ver este elitismo estender-se aos docentes. Não será qualquer um que estará “à altura” de Atena, prevendo-se serem necessárias condições especiais para a integração, nomeadamente uma coincidência de referenciais quanto à função da escola e à relação pedagógica. Havendo essa “identificação”, o professor pode então “escolher” esta Escola na qual os alunos se adaptam mais à sua personalidade. Naturalmente que esta oportunidade tem sido rara, tendo em conta a estabilidade e antiguidade da maioria do corpo docente.

A estabilidade e a antiguidade são duas feições de um outro conceito muito mais vago, que um docente designa por “ethos” e uma aluna por “espírito”, e que será a verdadeira razão do sucesso de Atena. De dentro será mais difícil de identificar e caracterizar de forma concreta, mas quem chega de novo percebe-o e vive-o, localizando-o numa espécie de humanização da própria Escola, como se fosse uma estrutura institucionalizada. Estaremos perante a designada cultura organizacional escolar, enquanto “algo que a organização tem e que dentro dela se desenvolve” (Torres, 1997:28), funcionando como cimento da organização, mas também como um “processo social organizacionalmente construído” (ibid:98), ou seja, em que os actores,

- Não sei se é por causa dos professores, não sei se é por causa dos alunos, não sei se é por causa dos pais, mas eu acho que a principal causa da Atena ser o que é, é o espírito que é inculcido. Os professores vêm para cá quando são novos e vêm a esperar muito desta escola, os alunos vêm para cá e vêm a esperar imenso desta escola, e os pais têm grandes ambições para esta escola. Deixa de ser das pessoas e passa a ser o espírito da escola, em si, a Atena. E se calhar as pessoas adaptam-se a uma coisa que se calhar nem sequer existe, mas que é um espírito que é inculcido por toda a comunidade e por toda a comunicação social e por tudo o que está por trás. Eu acho que o espírito que a escola transmite é um ponto positivo, para mim é o ponto mais positivo; acho que leva esta escola a ser uma coisa que nunca seria sem esse espírito subjacente a tudo o que acontece. (...) ... acho que é o espírito da Atena que mantém os bons resultados que esta escola vai tendo. E os alunos vão mudando, os professores vão mudando, os pais vão mudando, e a única explicação que se encontra é mesmo as pessoas porem os níveis tão altos que tentam superar-se a si próprias para os atingirem... Então as pessoas superam-se a si próprias aqui dentro. (AA2)

- Mas o ponto mais negativo mesmo é a Escola gostar de mostrar aquilo que é; acho que isto é um ponto muito negativo - é trabalhar demasiado para os resultados, para exteriorizar coisas que... sei lá... Por exemplo as celebrações dos 90 anos da escola pareceram-me excessivas, é muito espectáculo! (...)Acho que é muito... comunicação social, a tentar demonstrar muito para o exterior (...) É muito o "Nós somos Atena, temos este estatuto e gostamos dele!" (AA2)

- Mas isso da avaliação da escola também tem muito que se lhe diga, porque cada escola tem uma identidade própria e com características que não vais encontrar... E a nossa avaliação, uma escola que está desde o primeiro ano no topo das classificações aí das escolas... (AD)

- Deram "Bom" em tudo. Eu acho que a escola não tem só "Bom". Não tem aquela dinâmica que podes encontrar numa escola aí da aldeia, da vila, porque os garotos daqui têm as solicitações que se calhar os outros não têm, porque aos outros a escola fornece-lhes o que estes aqui não procuram. (AD)

- Bom, a escola resolveu não apresentar o contraditório, embora se tenha pensado nisso... (AE3)

perante esta "cultura", tanto sofrem transformações como transformam. E fica clara esta percepção da sua construção contínua, movida por interesses comuns dos que defendem a mesma ideia e têm a mesma ambição, que é precisamente que Atena acolha e responda às suas ambições. E mais ainda, é que essas ambições são auto-realizadas pela atitude do "superar-se a si próprio". Esta reflexão da aluna é de facto bem perspicaz e expressiva do efeito das expectativas, e que ela ilustra com o seu caso pessoal, que de aluna pouco aplicada e fraca se transforma numa aluna interessada e com bons resultados. A questão é que o efeito das elevadas expectativas resulta quando no caminho não se sofrem muitos revezes, ou seja, se não há aprendizagem sem obstáculo, ela também não se faz se a tarefa não estiver ao alcance de quem a vai executar (Perrenoud, 2003: 116).

Na esfera deste "ethos", como seu derivado, numa visão mais institucionalista, ou seu criador, numa visão mais construtivista, são referidos os rituais comemorativos e a sua deliberada exposição ao exterior, considerados negativos pela mesma aluna que aprecia "o espírito". Esta operação de "marketing", não sendo necessária como estratégia de recrutamento de alunos, é vista como "espectáculo" despropositado e com alguma ostentação orgulhosa que aos jovens não agrada, até porque não foram ouvidos sobre o assunto.

Finalmente, e ainda que Atena esperasse mais as repercussões na imagem interna do que na externa, é necessário abordar a questão da Avaliação Externa, que tanto feriu este seu "orgulho". A segurança dada pelos resultados foi abalada pelo confronto com a nudez de alguns processos, muitos deles em eco da imagem circulante, a maioria bem conhecidos internamente, mas dados como efeitos de circunstâncias externas incontroláveis, como as explicações ou as anulações de matrícula. O impacto desta avaliação abaixo do patamar superior é bastante forte e poderá ter abalado as duas imagens, ao que as comemorações referidas pela aluna não serão alheias. A opção de não redigir contraditório para a I.G.E., apresentada como um beneplácito da Escola, será sintomático da não explicitação dos acordos sobre algumas das suas opções e da insegurança em que tal se traduz em termos de auto-conhecimento e

- Nós chegámos à conclusão de que não tínhamos termo de comparação. (...) Portanto os critérios utilizados foram diferentes e resolvemos não fazer contraditório. Porque nós até nos identificávamos com aqueles pontos fracos, agora as classificações não correspondiam aos mesmos critérios. (AE2)

- Mas é assim: o que nós achámos essencialmente foi que aquilo que nos apontaram como ponto fraco em parte é uma cultura de escola que nós achamos correcta e que está dentro dos ideais que nós temos de escola. (AE2)

- E o que é referido no relatório é mesmo isto dos quadros de honra e de mérito, porque ainda podiam eventualmente falar de outras hipóteses de criar formas de valorizar o trabalho dos alunos...Podíamos até concordar... (AE3)

identidade e, logo, de poder de argumentação e de contestação. Cruzando estes dois últimos aspectos que salientam a importância da imagem externa para Atena, podemos considerar traços de uma certa cultura organizacional narcísica ou de renome, em que o que mais conta é a imagem de si a partir dos outros, funcionando muito a lógica da fachada e a referência a uma identidade mítica que já não é a sua (Gomes, 1993).

2. O que nos distingue e caracteriza – a imagem interna

- Sente-se a diferença e é inegável, sentir a diferença, mas se não tivesse havido a conciliação de certos professores, e eu confesso que tivemos professores que nos ajudaram, ajudaram a fazer a transição deste medo, deste receio, que nos munuiu de defesas logo à partida. Se não tivesse havido essa ajuda, teria sido muito mais complicado. Eu... foi muito importante para mim ter essa noção de exigência, porque me fez trabalhar de início, mesmo com essa noção de tradição e independentemente se apanhasse um professor que puxasse mais ou menos. E isso... no 10º ano, no primeiro dia de aulas, poderia dizer que me sentia pressionada; hoje sinto-me motivada. (AA1)

- ...há uns anos atrás tinhas professores que eram mesmo, como é que eu hei-de dizer? Já não era exigência, era conformidade - se não queriam dar mais do que isto, não davam mais do que isto! Podiam ser excelentes formadores, mas eram muito maus avaliadores, e isso ficava na escola por tradição, porque era difícil retirá-los. E isso é má gestão da escola, percebes? Claro que maus professores há em todo o lado e eu acredito que isso agora esteja a diminuir, porque muitos desses professores se foram reformando e agora há uma reformulação desse método, mas até há uns tempos atrás era assim que funcionava. (AA1)

- Eu acho que há muito a cultura de “não 20” e acho que há alunos que merecem 20 e não têm 20; acho que há a cultura de “o 20 é para o professor”. (AA2)

- E acho que esta escola pode aproveitar o local onde está inserida para promover também uma maior exigência, uma cada vez maior exigência de nós, de nós professores, para também exigirem eles aos alunos. Porque às vezes também não se quer exigir muito... A exigência, o que é ser exigente é também muito relativo... (AC1)

– Eu acho que dá boas práticas pedagógicas, acho que dá bom conhecimento científico, acho que dá uma consciência cívica que é importante, acho que dá de algum modo, pelo menos na generalidade, sentido de responsabilidade - isso é a meu ver importante. Mas eu estou cá há dois anos e meio. (AC1)

O que faz diferença, afinal, não será assim tão diáfano e apanha-se bem na atitude dos professores, que intervêm claramente no sentido do estímulo, da motivação e da exigência, segundo uma das alunas. Mas é ela mesma que faz a ligação desta exigência à dificuldade em obter “boas notas”, pela atitude conformista e de maus avaliadores dos professores mais antigos, que ela respeitosa apelida de “fósseis”. É ela ainda que dá este como um indicador de “má gestão da escola”, não deixando a questão apenas no foro individual do professor, aludindo ao efeito da tradição, provavelmente um dos traços de “auto-poiesis” (Luhmann, 1984/1995; Ritzer, 2005:314) antes referido como “espírito”.

No avesso deste bem visto espírito de exigência, fica mesmo a mal vista materialidade da ganância das classificações, ainda bem instalada, segundo outra aluna, e responsável por um outro efeito associado à imagem de Atena, invocado também para desvalorizar o seu lugar no “ranking”, que são as muitas anulações de matrícula de alunos que vêm mais vantagem apenas na classificação dos exames. Como isto é bem penalizador da imagem e da Avaliação Externa da Escola, conforme se lê no seu Relatório (3 e 4 de Maio de 2007), haverá já alguma mudança, ou pelo menos alguma preocupação e discussão interna, no sentido de uma outra regulação desta exigência, que considere a vantagem dos resultados nos exames e no posicionamento no “ranking”, com a vantagem de não perder os alunos para os “particulares”, cortando as suas expectativas de notas internas facilitadoras da entrada no ensino superior. O facto dos resultados nos exames, nos últimos anos, terem sido ligeiramente inferiores às classificações internas na maioria das disciplinas, como referido no mesmo Relatório de Avaliação Externa, poderá ser um indicador desta mudança de tendência.

Embora não se negue o efeito sócio-familiar nos bons resultados dos alunos, e até mesmo o esforço de focalização nos resultados, todos insistem em dar conta de outras dimensões da qualidade de Atena, apesar de todos poderem ser interpretados como componentes do mesmo sucesso. Além da componente académica e “científica”, refere-se com veemência a dimensão cívica e cultural, que no Projecto Educativo se traduz pelo

- ...de certeza que não foi o explicador que lhe deu o gosto pelo português, fui eu, e não foi pelos conhecimentos que eu lhe transmiti, se calhar...foi por alguma forma de entusiasmo...Portanto, se nós tivéssemos consciência de que isso também é importante, deixávamos de valorizar tanto os rankings e isso da escola ser nº1... (AT1)

- Tenho professores como tive poucos ao longo da vida, que me ensinaram, além da matéria em si, a gostar da matéria... E outras lições que não só de matéria, mas de vida. E que me ensinaram um pouco também - um pouco ou muito! - mas que já tinha antes e que fortaleceram o meu interesse por coisas exteriores à minha obrigação... (AA4)

-Por exemplo, o facto de aqui não haver casos graves de indisciplina é uma escola de qualidade. Se o ambiente que se vive na escola é um ambiente são, se a escola contribui também para a educação dos alunos, não se substituindo à família, mas que contribua para a formação cívica, eu acho que isso faz uma escola de qualidade. Não é só dar conhecimentos científicos...tem a ver com valores...isso faz uma escola de qualidade e acho que nós temos isso. (AE2)

- Agora não passa só por aí, passa também pelo ambiente, pela sensibilização que os alunos têm e revelam nas relações entre eles, dos professores com as condições de trabalho que existem, as relações que se estabelecem... em relação à formação que se presta, decerto. (AE1)

– Quando eu cheguei no 10º ano, eu para os do 12º tinha um medo!... Era sempre com muito respeito. Agora eles chegam ao pé de mim, são capazes de me empurrar, e dizer “sai da frente” e dizer uns quantos nomes e umas quantas asneiras. São muito menos educados. (...) Eu do 7º ano para o 9ºano também tinha esse sentimento de respeito, eles não têm nada, eles não respeitam ninguém, nem os professores! (AA2)

- Os miúdos vêm, desde cedo, incapazes de estar numa sala de aula; não foram ensinados a estar numa sala de aula. Estão com o máximo à vontade e o à vontade significa tudo. Portanto, não estou a falar em violência, que não há aqui na escola, não há assim casos dramáticos, mas estão de facto indisciplinados, estão barulhentos... (...)Eu sei daqui de Conselhos de turma, lá na minha outra função, que sempre entram os professores a queixar-se da indisciplina, e depois houve um professor, por exemplo, que fez esta experiência: fazer a chamada à moda antiga, à entrada da sala, eles só entram

lema “Uma Escola Humana, Viva e Globalizadora de Saberes”. O sentido de responsabilidade e de trabalho intelectual está sempre presente e aquele que colhe mais consenso entre docentes e alunos é o espreitar do gosto pelo saber, a curiosidade e a abertura ao conhecimento em geral, numa formulação muito humanista, geralmente apelidada de formação integral. No entanto, também aqui Atena não faz mais do que reforçar o que já existe, como explicita um dos alunos, sem se atrever a propor uma verdadeira alternativa. Atena projecta-se bem no que Derouet (1992) apelidou de “natureza cívica” da escola, com a preocupação com os valores universais, a pedagogia muito centrada nas disciplinas, na palavra e na abstracção, libertando a escola do “barulho do mundo”.

O ambiente disciplinado e de respeito é outro dos indicadores considerados da qualidade de Atena, resultado do seu investimento também na educação e não só na instrução, mas com as devidas cautelas de não interferência nas responsabilidades familiares. Estando em causa o domínio dos valores, Atena joga na segurança e na consonância com os referentes dominantes no seu contexto social, sendo apenas mais um ambiente controlado do seu exercício.

Ainda assim, com a “novidade” dos alunos mais novos do 3º CEB, haverá algum desafio neste educar e treinar de valores, cujo desajuste não será com o contexto sócio-familiar, mas sobretudo com o contexto específico da idade. Os docentes não se referem a esta questão, mas os alunos dão conta dela e a encarregada de educação também, revelando que os docentes parecem estar ainda em negação, ou à procura da estratégia. Não deixa de ser significativa aquela que é relatada por esta encarregada de educação, bem conforme o “espírito de exigência” sempre referido, mas sem provas ainda claras de que se adapte a estas idades.

Onde vamos ter de novo encontro de percepções entre alunos e docentes é no que respeita às propostas não académicas, no sentido do chamado enriquecimento cultural e dinamização de um clima mais vivo e participativo. Esta faceta de apelo e alimento cultural, muito condizente com o cariz humanista que reivindicam para o seu Projecto Educativo, observa-se, por exemplo, no átrio principal do edifício, ladeado pelo anúncio actualizado e informação das actividades culturais mais destacadas da cidade.

depois da chamada, e diz ele que tem tido resultados, porque eles pelo menos percebem que ali há uma porta e que se entra para qualquer coisa diferente. (AP1)

– É a teoria das massas! (...) Se há uma onda... Fica giro se a pessoa sair da onda, mas fica mal se sair muito e for genuíno... Há cultura das massas! Por exemplo, no 10º ano elas vêm... sei lá, não sei se já repararam, mas elas vêm sempre todas mais ou menos... primeiro vêm todas pintadas, imenso, depois é os sapatos altos... (AA2)

- Lembro-me de, o ano passado, (...) fomos pela escola toda no intervalo, 4ª feira no intervalo da tarde, contar o número de ténis iguais. E havia, se não me engano, 38 ténis adidas brancos. (AA4)

- Obviamente que a escola já foi muito mais a escola dos “betinhos”, na altura dos meus irmãos que já foi há muitos anos. (AA2)

- Eu acho que nem pelo estudo se interessam. Elas tiram boas notas porque são obrigadas a isso, porque a sociedade obriga a isso, os pais obrigam a isso. Elas não gostam do que estudam (...) elas não conseguem sentir prazer em estudar. (AA4)

– A questão é que já nem é isso! Em alguns anos acho que há esse interesse pelo estudo, só que o que nós vemos é que a escola investe na formação extra curricular dos alunos, acho que sim, agora os alunos não participam. Portanto, é um investimento que tem poucos resultados, que chega provavelmente a pessoas como (nós), mas que não vai abranger nunca a comunidade escolar, porque não há esse interesse por parte dos alunos; (...) portanto a escola até pode investir, mas os alunos não tiram muito proveito, porque acho que não se interessam pelas coisas. (AA2)

- Pois, mas mais importante do que tudo é a escola criar as condições para que tal possa acontecer. Ela lança a semente à terra, depois se é colhida pelos alunos já pouco se pode fazer. (...) Agora eu acho que a escola fica com a consciência tranquila se criar as condições... que elas estão criadas. (...) o que é pago é que é bom; aquilo que é gratuito não presta. Grande parte dos nossos alunos têm explicações e nós temos explicações cá dentro – de borla!- mas não querem. As pessoas preferem pagar. (AE3)

No entanto, interpelado o nosso grupo de alunos, esta iniciativa não é dada como significativa de qualquer interesse diferenciado dos alunos da Escola; pelo contrário, isso é a pedra de toque para a explanação de um profundo desencanto pela apatia cívica e cultural dos seus colegas, num distanciamento um tanto elitista, ou talvez apenas mais lúcido. As considerações sobre a futilidade dominante e a sua relação com a imagem externa do aluno de Atena, o chamado “betinho”, vêm assim a propósito da não adesão dos alunos às propostas de actividades extra-curriculares, uma verdade de todos conhecida e por todos lamentada, mas também assumida como uma fatalidade dos tempos e do contexto – na perspectiva dos alunos ditada pela falta de interesse e vontade própria; na perspectiva dos adultos pela sobre-ocupação dos jovens nas suas actividades de enriquecimento fora da Escola. Esta questão ganhou mais visibilidade e estatuto de problema depois de ter sido referida negativamente no Relatório da Avaliação Externa e, do ponto de vista da Escola, injustamente, já que tal escapará à sua capacidade de intervenção e será um sinal da adaptação da oferta escolar aos desejos do meio.

Um dos docentes argumenta que tal reflecte a habitual lógica de afirmação social através do consumo, com a convicção de que o que se paga é que é bom, e que Atena cumpre o seu “dever” de “deitar a semente”, de criar as actividades, mesmo que depois não sejam aproveitadas. Mas outro reflecte sobre o modo como essas actividades são propostas, admitindo ser necessária uma maior implicação dos alunos. O simples levantamento de preferências não deverá ser suficiente para combater a inércia e estimular a participação, mas, a avaliar pelo grupo de jovens que conhecemos, Atena terá um potencial muito rico para vivificar o seu quotidiano, rejuvenescer o seu plano de actividades e dar conteúdo ao seu projecto educativo. Ainda que reservando o desconhecido “valor acrescentado” da Escola na “construção” destes jovens, eles simbolizam bem o que a Escola diz querer, o que eles dizem ser difícil, mas afinal provam ser possível: sentido cívico e crítico, boas competências de comunicação e argumentação, curiosidade intelectual. Será que o problema não estará precisamente na preocupação de enquadramento das suas propostas, como refere o docente, retirando-lhes a espontaneidade e autonomia?

- *Havia aí uns poucos de clubes que foram desaparecendo lentamente porque não há alunos.(...) estou convencida de que se nós fizermos um levantamento encontramos variadíssimas, agora depois eles virem cá participar nelas e intervir é mais difícil, porque depois eles têm montes de actividades extra escola e se coincide com o horário da aula de inglês, ou a aula de piano, ou desporto, já não vêm. (AE2)*

- *Já há muito tempo que damos conta que as actividades que envolvem mais os alunos são aquelas em que, a partir logo da sua origem, quando os professores conseguem envolvê-los também na sua definição, os alunos participam mais; quando as actividades resultam mais da proposta do professor... (...) Eles têm às vezes propostas muito interessantes, desde que sejam bem enquadrados. (AE1)*

-*A verdade é que eles são nossos filhos e (a nossa cidade) não tem muito essa tradição de.... No (sala de teatro), os melhores espectáculos que eles dão, estão às moscas. (...) Acho que não é possível que uma escola altere os hábitos de vida que os miúdos já trazem de sua casa, e portanto... Acho eu!... (AP3)*

- *Por exemplo, esta escola é uma escola pequena, em relação a outras escolas é uma ótima vantagem. Eu esperaria desta escola mais sentido de comunidade educativa. (...) Mas eu esperava que houvesse oportunidade, numa escola tão pequena, de construir projectos que aglutinassem a população, que se criasse, de facto, aquilo que às vezes não é possível no meio urbano, não é? Mas não encontro isso... (AP1)*

- *E se me permite, e se quer que eu seja muito franca, que é para isso que eu aqui estou, eu não encontro nesta escola, na maioria dos professores que tenho conhecido, grande interesse em ir ao encontro desta geração. Continuam os mesmos métodos, usam os mesmos métodos tradicionais... Não vejo diferença das escolas que eu conheço... (AP1)*

No mesmo átrio com a divulgação cultural da cidade são também divulgadas as ofertas de actividades e clubes internos, percebendo-se imediatamente que são de iniciativa dos docentes e para preencher a sua componente de trabalho de estabelecimento, sendo difícil de perspectivar uma conciliação com a necessária implicação de base dos alunos.

Os pais, sempre na fronteira entre o externo e interno, vão fazendo considerações diferenciadas sobre a identidade da escola, mas algumas são significativamente complementares. Uma faz a já referida integração da Escola no meio, do qual não é mais do que reprodutora de lógicas, incapaz de propor e desenvolver alternativas de “hábitos de vida”. Uma outra refere a falta de projectos aglutinadores e o fraco “sentido de comunidade educativa”, à partida facilitado por ser uma escola relativamente pequena para um meio urbano. Temos ainda outra que declara que “aos alunos a escola pouco acrescenta, por isso não se ligam a ela, nem durante nem depois” (NC29/4/09).

E nesta sequência fomos recolher as palavras simples, mas fortes de uma das alunas:

- *Sim, os alunos não têm orgulho nenhum em andar nesta escola. (AA2)*

E nesta sequência podemos concluir retomando a ideia da desconfiança mútua entre Atena e o seu meio que, trazida para o seu interior, se converte num pacto de uso recíproco, mas sem envolvências afectivas.

Finalmente, é interessante que não sejam os alunos, mas uma mãe, a dar conta do que não diferencia Atena, e de um avesso para o referido ethos estabilizado, possível bloqueador de uma relação mais “fresca” dos alunos com a Escola.

3. Como nos temos regulado

... eu acho que esta escola tem tido uma cultura de trabalhar para o sucesso dos alunos e isso passa, forçosamente, pela reflexão individual, e eu acho que sempre...quer nós próprios reflectirmos sobre o nosso trabalho, quer nos grupos disciplinares que agora são dos departamentos... (AT2)

- (Todos os grupos têm um tempo em comum) Todos, por ano e por disciplina! E portanto isso podia dar um trabalho excelente se as pessoas o fizessem. Mas o que é que eu noto? Que essas horas são para as pessoas conversarem... (AD)

– Desculpa, fazemos isto desde que existe observatório interno. Pronto. No meu departamento isto funciona assim – no período há resultados, o Conselho Pedagógico apresenta resultados, porque vêm os resultados ao Conselho Pedagógico e, na reunião a seguir, aí estamos nós a olhar para os documentos e pensar a seguir. Fazemos a análise - essas folhas têm os resultados dos alunos em todas as disciplinas - e fazemos no departamento o posicionamento da análise das disciplinas no conjunto das restantes. (...)Portanto, analisamos em conjunto se aquela será uma situação anómala, se não será... (AC2)

- Se calhar não analisávamos de modo tão profundo como a E referiu, até porque se calhar não havia grande necessidade disso, porque os resultados eram basicamente bons. Se calhar analisávamos também até um pouco o facto dos resultados talvez serem até bons demais (...) Chegámos à conclusão que os nossos critérios, os nossos critérios de avaliação, estariam a ser benevolentes demais, uma vez que utilizavam aquela percentagem exigida por lei para a parte experimental, para a parte da construção da ciência, muito com base em relatórios...(AC1)

– Há mesmo uma coisa muito má na nossa escola que é mesmo a diferença tão grande entre turmas e entre professores na avaliação... (...) Porque o problema é as aulas de matemática, os testes de matemática dela são diferentes dos meus, totalmente. (...) A mesma matemática, uma professora que num teste não deu mais de treze! (AA2)

- ...não interessa aos alunos que os professores dêem as aulas todas da mesma maneira; enriquece-nos ter essa diversidade, mas prejudica-

Entre a visão desta docente e a da Directora há um desajuste notório no que respeita aos processos de auto-regulação em Atena. A primeira configura um referencial profissional mais antigo, assente no valor da palavra dita e na confiança sem reservas no trabalho do professor, antes de tudo de responsabilidade individual. A segunda situa-se já num referencial mais “pós-burocrático”, em que o colectivo passa para o lugar da frente e o trabalho deve poder ver-se e avaliar-se. A diferença de posição na gestão também terá a sua influência nesta diferença de visões que, de qualquer modo, funcionam como pautas das acções.

3.1. Práticas de avaliação interna

O sucesso dos alunos nunca deixa o centro dos discursos e das preocupações, traduzido, é claro, nas suas classificações. Quando se fala de auto-avaliação é logo ricochete para o chamado “observatório interno” com as análises das classificações trimestrais, o processo por excelência que é tratado em todos os departamentos. O objectivo é, sobretudo, a focalização nas situações “anómalas”, incluindo as de inflação do sucesso, que reclamam uma reformulação dos critérios de avaliação, como refere um docente ter sido feito na sua disciplina. Sendo este um aspecto em que mais se investe na regulação, tanto nestas rotinas já institucionalizadas, como em projectos de experimentação – por exemplo a aplicação de provas uniformes em todas as turmas de um determinado ano em certas disciplinas, como refere a Directora – também será aquele que continua mais problemático e emblemático da centração nos resultados.

Os alunos referem a discrepância de notas como a “coisa muito má” da Escola, de tal forma que já se deram conta do esforço que estará a ser feito para mudar e que atribuem, em parte, aos professores novos, como se de facto houvesse qualquer coisa “calcificada” com o tempo nas práticas internas de regulação.

A Directora, ciente destas questões, procura intervir com recomendações aos Departamentos, sendo uma delas uma maior uniformidade dos instrumentos de avaliação para garantir maior aferição. Mas ela sabe das

nos que haja uma discrepância na avaliação interna, entre as turmas, entre os anos. E acho que agora, os próprios professores, nos próprios grupos, estão a tentar, há um esforço grande para isso. E vê-se até pelos professores novos que estão a entrar; acho que os professores novos que entram ajudam nisso, porque há uma renovação, uma maior abertura de ideias e isso é muito positivo.(...) É muito difícil fazer com que um professor mude o estilo de ensinar... (AA1)

- Ainda agora numa disciplina...olhando para os desfasamentos, por exemplo, uma turma em que os alunos têm mais ou menos média de 14 e têm numa disciplina só notas de 18 e 19. Isto é uma desregulação total, mas os pais não se queixam! Queixam-se se for o contrário...E portanto, nessas situações o que é que eu faço? Eu tento que seja o próprio grupo a regular essa situação e este ano aconteceu e eu pedi para os testes começarem a ser feitos no grupo, em conjunto, ou pelo menos que fossem apresentados para o grupo se pronunciar. Mas tudo tem também as suas implicações...(AD)

- Mas eu já falei com o Inspector! (...) “Veja o que pode fazer aí para acabar com esta coisa das explicações entre professores com alunos da escola”. E depois há mulheres de outros sítios ou maridos de outros sítios e que têm explicando aqui...E no JF há um casal em que a mulher dá explicações aos alunos do marido e o marido aos alunos da mulher! (AD)

- Porque nesta escola há duas turmas de economia de 10º ano que fazem o meu horário. Ponto. Há duas turmas do 11º que fazem o horário do meu colega. Ponto. (...)Portanto, aqui cada um é dono da sua casa. (...) Uma coisa é preparar uma unidade didáctica com um colega, outra coisa é prepará-la sozinha e depois dizer – “olha lá, tu achas bem que eu faça uma visita de estudo e depois a propósito da visita de estudo ela seja a alavanca desta unidade?” (...) A “falta” de mais trabalho cooperativo resulta exactamente das características específicas daquele departamento. Eu não posso fazer... por aquilo que eu vejo, não corresponde à realidade que se vive noutros departamentos. Por favor não podemos fazer aqui uma extrapolação. (AC2)

- Porque é o seguinte: eu acho que há bastante individualismo, mas também não sei se numa determinada perspectiva se isso é mau. (...) Portanto, os professores do 10º reúnem-se, os professores do 11º reúnem-se e assim por diante. Portanto, alguma coisa é articulado. Mas daí a

implicações mais directas e concretas destas práticas de trabalho conjunto, que se saldariam antes de mais no prejuízo do “negócio” das explicações e do segredo a ele associado no que respeita a provas (testes) de avaliação; é que além dos alunos terem explicações, têm-nas com professores da Escola e a possibilidade de conhecimento antecipado dos testes poria em causa alguma ética neste jogo.

Este quadro de individualismo claro que não se esgota nesta explicação, mas a propósito dela poderemos questionar se em vez de consequência deste jogo de interesses, não será antes uma tática do mesmo jogo – cada um na sua “casa”.

Sendo uma escola pequena, haverá que considerar ainda a repartição de níveis por diferentes docentes, o que também ajudará a consubstanciar este individualismo, não deixando no entanto de ser uma opção organizativa.

Mas a lógica dominante parece ser a da sua valorização enquanto factor de qualidade, como aliás foi já referido atrás por uma aluna – garante a diversidade pedagógica e a adequação formativa à diferença dos docentes. Percebe-se também ser esse um dos pontos quentes da discussão interna, e com bastante eco, tanto por aparecer na contra-argumentação consigo mesma da aluna referida, e que era membro do Conselho Pedagógico, como pelos cuidados da docente em deixar bem claro que o seu Departamento não é representativo da Escola na falta de “mais trabalho cooperativo”, fazendo crer que acredita que ele existe e dando voz ao que se assemelha a uma “colegialidade imposta” (Sanches, 2000) ou “colegialidade artificial”, “nova ortodoxia” para a gestão das escolas (Hargreaves, 1998).

Os alunos, apesar de não estarem de acordo com as virtudes das “provas intermédias”, referem-nas neste contexto da regulação interna, como se de facto só a intervenção externa pudesse funcionar, mas também reiterando a ideia do superior grau de exigência das provas internas, a outra questão a regular.

Além dos Departamentos, procurámos outra entrada na regulação interna através da Direcção de Turma e do Conselho de Turma. Apesar dos docentes Directores de Turma considerarem a sua função muito importante na regulação, fazem-no por referência às mudanças estruturais dos Departamentos, que consideram desajustadas e prejudiciais à coordenação, ou seja, na

passarmos para uma uniformização total, eu sou totalmente contra, totalmente contra. Porque penso que devemos ter em conta a personalidade e as características específicas de cada um, e aquilo que é bom para um, pode não ser para outro. Daí resulte a tal parte individualista que eu não vejo mal nenhum. (AC1)

– Mas a articulação também não viabiliza uma uniformização de procedimentos. É impossível, nós somos diferentes, e portanto... (AC2)

- Eu sei, mas tu tens um teste intermédio de matemática no princípio do período, que é fácilimo e que montes de gente tem boas notas e tens um teste de matemática normal em que 90% da turma achou difícil. (AA4)

- Mas olha que eu acho que com estes novos grandes departamentos, a importância do coordenador se dilui muito e a sua capacidade de intervenção no assegurar da qualidade. Por disciplina ou por nível, acho que sim, agora o “grande Departamento” não contribui muito para a melhoria da qualidade. E o Director de Turma poderá ter um papel de muito mais importância...Poderá ter! (AT1)

- Há processos, então, há reuniões regulares antes das reuniões de Conselho de Turma para as prepararmos, para haver uma certa uniformidade... (AT2)

- Pois, e depois o CE acaba por ler todas as actas. (...) Sim, e também através dos relatórios que o DT faz no final do ano. (AT1)

- Então o relatório é feito de acordo com um Decreto- Lei qualquer. (AT2)

- Sim, a base que nós usamos é a legislação e depois mais ou menos criatividade, digamos assim, a trabalhar os dados. Mas normalmente é o determinado na legislação. Portanto, o que eu quero dizer com isto é que eu não sei se haverá...se concordo com o A quando diz que há regulação... (AT1)

- São estratégias, pontos de partida...Há pontos de partida que todos os DT têm que seguir e isso são orientações... (AT3)

Eu- E se algum não seguir?

- Pois... (AT1)

- Pois...(AT2)

- É essa a questão...Se algum não seguir, penso que haverá um motivo, não é? Cada CT é diferente e o DT deve ter realmente o discernimento para ele próprio determinar as suas estratégias para actuar

previsão da regulação pelos Departamentos falhar, haverá a dos Conselhos de turma. Os procedimentos regulatórios referidos são dois: as instruções nas reuniões de coordenação dos Directores de Turma e a leitura das actas pelo Conselho Executivo. Temos pois a lógica burocrática do “cumprido/não cumprido”, sem qualquer dispositivo explícito de auto-avaliação dos processos respeitantes à gestão de turma.

Em termos globais de avaliação interna, o instrumento de prestação de contas é o Relatório Final do Director de Turma, mas que também não apresenta qualquer estrutura com alguma uniformidade, que facilite a objectivação e a recolha de dados. A lógica burocrática mantém-se e a referência à norma, paralela à outra profissional que se suporta na autonomia e na criatividade dos docentes.

O confronto com as implicações do possível não cumprimento da norma deixa alguns perante a falta de resposta, mas é de imediato resolvido com a recorrência a esta lógica profissional gémea, que exige confiança na ética e na competência dos docentes para resolverem as questões, implicitamente assumida como a única capaz de dar resposta aos contextos únicos, complexos e imprevisíveis com que trabalham. No diálogo que se fomenta entre Directores de Turma, dialogam claramente estas duas lógicas de regulação que se entrelaçam – leis, criatividade, orientações. Entre a norma para todos e a estratégia única e individual nada mais parece necessário. Este cenário configura claramente a resistência da lógica de regulação de uma burocracia profissional (Mintzberg, 1996).

No entanto, o eco dos Conselhos de turma, através da voz de uma representante dos encarregados de educação, deixa entender a existência de bloqueios ao desenrolar positivo da acção e a não emergência de vias alternativas, com uma aparente naturalização da situação, em que parece nem se darem conta que ali está um bloqueio, ou melhor, não assumirem que a escola pode intervir para o resolver. Haverá que considerar a novidade da situação, uma vez que estes alunos “problemáticos” são de turmas de 3º CEB, mas esta falta de eficácia no lidar com estes problemas revela bem o quão distantes têm estado do quotidiano de Atena, que enquanto apenas secundária tinha mecanismos para os eliminar “cirurgicamente”, através dos procedimentos disciplinares excludentes ou através

naquele contexto. Cada CT é um contexto. Há aqueles em que existem problemas disciplinares, há CT que têm problemas a nível de aproveitamento...E isso exige estratégias completamente diferentes... (AT3)

- Mas isso também estaria no ponto das estratégias para superação de dificuldades, que está nas orientações. (AT2)

- Mas, por exemplo, há lá miúdos problemáticos! E eu fico até incomodada por ver que conselho de turma após conselho de turma as queixas continuam, dirigem-se sempre aos mesmos alunos, (...) O que é que já se fez para mudar isto?! E eu faço perguntas: o miúdo é destituído? Não é! Mas algum problema existe! (...) E eu fico com pena que numa escola destas existam estes problemas ... (AP1)

- Curiosamente os rankings e a fama desta escola penso que não é conquistada por toda a escola, mas por este sector dos alunos que vão para determinadas áreas e que lhes exigem de facto uma nota de entrada. (AP1)

- Os professores de humanidades queixam-se sempre "São fraquíssimos, são desinteressados!" Normalmente casos de indisciplina aparecem mais nas turmas de humanidades e economia, em que as notas de acesso não são tão exigentes. Quer dizer, não sei se isto é uma explicação muito linear, mas a verdade é esta. (AT1)

da aplicação da dita exigência na avaliação, igualmente excludente de forma indirecta, por via da anulação da matrícula e recorrência ao particular.

Ainda assim, é conhecida internamente a notória diferença entre as turmas dos cursos de ciências e as turmas de humanidades, estas apresentando também mais problemas de comportamento e de aproveitamento, mais uma vez por intervenção da regulação externa sobre os resultados e não por qualquer acção de regulação interna: a aplicação ou não dos alunos depende das notas que precisam para entrar na universidade, confirmando a tendência geral de selecção da elite escolar pelas disciplinas de ciências e matemáticas, que perdem completamente a sua dimensão educativa, em favor da função instrumental de chave de entrada numa certa condição social (Dubet, 1999: 63).

Em conclusão, Atena não tem investido até agora em práticas de avaliação interna, porque no campo dos resultados académicos, aspecto central do seu interesse, há mecanismos regulatórios externos suficientes; no que respeita a processos, eles têm sido regulados satisfatoriamente com a combinação das "velhas" lógicas burocrática e profissional, num compromisso entre o respeitar de normas básicas e a acção alinhada por um "espírito" acordado e reconhecido.

– Eu penso que reflectir nós reflectimos. Mas de qualquer modo, estamos muito contentes e confiantes, e acreditamos plenamente na nossa gestão. Quer no Conselho Pedagógico, quer no Conselho Executivo. Isso aí eu penso que é sentimento geral. (AC1)

– Digamos assim - estamos tão confiantes que não nos preocupamos sequer! (AC2)

– O Conselho Executivo, acho que aqui, numa escola como em qualquer hierarquia, há um caminho... O chefe quer, a estrutura intermédia também e a seguir também. Se alguma coisa neste caminho falha, não chega lá abaixo. Portanto, no fundo é a coordenação de tudo isto que sempre tem sido conseguida ao longo dos anos nesta escola. (AC2)

- Eu penso que a minha voz... a nossa... - e vou mesmo dizer a minha voz - é aceite, ou era, era e é aceite. Mas uma coisa é aceitar a voz e outra coisa é a prática. (...) Nem sempre - e que me perdoem aqueles relativamente a quem eu vou falar, mas esta é a verdade - nem sempre o resultado do meu trabalho é aquele que eu esperava. Mas isso é uma coisa que certamente me ultrapassa. (...) Muitas vezes os colegas ouvem aquilo que querem ouvir e não aquilo que nós dizemos. (AC2)

– E isso resulta depois em determinados aspectos, nas reuniões, que fazem com que nós sejamos mais ouvidos ou menos ouvidos. Isso muitas vezes não tem a ver necessariamente connosco, mas tem a ver com os outros, com a personalidade mais ou menos complicada de cada um. E há personalidades complicadas de gerir!... (AC1)

– Há muita falta de interesse nesta escola. Só sabem estudar! (...) Falta de interesse pelas iniciativas, tanto de alunos, como de professores, como de pais. Há uma grande, uma grande distância! (AA1)

– Pois! Sempre que se organiza alguma coisa, são sempre os mesmos a estar; a não ser que essa coisa seja uma festa no “Ar de Rato” não temos mais de 20 pessoas nunca. (AA2)

- E convocamos uma RGA para explicar, de livre e espontânea vontade aos nossos colegas, o que tinha mudado e o que é que nós tínhamos de ter em atenção e o cuidado que tínhamos de ter a partir de agora com as faltas... E o que aconteceu é: veio uma pessoa à RGA e um aluno exterior à escola... e o grupo de cinco pessoas que tinha passado a tarde a organizar essa RGA. (AA2)

– Acho que ouvem pouco, principalmente quando estamos a falar na Associação de Estudantes; acho

3.2. Rede de comunicação e participação

Entre os docentes, as questões propriamente organizacionais parecem não interessar muito, sendo relegadas para os órgãos de gestão, aos quais conferem legitimidade e competência, sobretudo o Pedagógico e o Executivo. Importantes são as questões directamente relacionadas com a prática lectiva e aí a regulação deverá fazer-se entre o Conselho Pedagógico e os docentes, através dos Departamentos, e de um sentido hierárquico de cumprimento de normas, embora assente num “querer” comum que tem feito funcionar essa “coordenação”, conforme acentua uma docente. Mas esta será a “teoria”, ou seja, a forma como se quer que seja, ou como se sabe que deveria ser, porque a prática é esboçada nas outras palavras que dão conta dos “ruídos” na comunicação e na coordenação – ou porque ouvem, mas não executam; ou porque ouvem o que querem e não o que se disse... Neste desajuste percebe-se um fervilhar e um debater de interesses ao nível dos Departamentos, mas que nunca são vistos como diferenças fundamentais e políticas, mas apenas como complexidades de personalidades, a “ultrapassar” a legitimidade de intervenção dos coordenadores. Esta referência às “personalidades” não pode deixar de conectar-se com a questão do individualismo e, simultaneamente, com o referido “espírito” tradicional, naturalmente muito encarnado nestas “personalidades”.

Entre os alunos, a falta de participação na vida da Escola é uma constatação e o grupo entrevistado liga isso à já referida futilidade e focalização exclusiva no estudo. Inclusivamente, quando estão em causa questões específicas do seu interesse e a dinamização tem origem na Associação de Estudantes, a adesão é nula, tomando o exemplo preciso que foi dado a propósito do “novo” Estatuto do Aluno. Mas este grupo, em que três pertencem aos corpos directivos da Associação, ao mesmo tempo que reconhece a falta de interesse dos colegas, também refere a pouca valorização que sentem em relação às suas ideias e iniciativas, embora acrescentem alguns bons indicadores de mudança. No entanto, a afirmação é no pretérito fechado, porque estes alunos vão sair da Escola e os processos reiniciam-se todos os anos. Com a entrada

que nos levam muito pouco a sério e depois de legalizar a Associação e depois de mostrarmos que éramos dignos, vá, da confiança... Cada vez mais começam a dar-nos algum crédito, por assim dizer... Já fomos uma vez convidados a ajudar a organizar... Para mim foi uma vitória enorme, ver finalmente que nos estavam a começar a dar alguma credibilidade...(AA2)

- Outra coisa negativa, eu não sei se nas outras escolas há, além dos pais, é os partidos e as juventudes partidárias .(AA4)

– Mas foi horrível! Então as pressões que vêm de fora!... Tinha sempre alguém à perna a dizer: “ mas tu devias e não sei quê (...) Mas havia muita pressão para que nós aderíssemos com um partido à campanha. Muita pressão...(AA2)

- Foi muito complicado, e a legislação nem está feita para que se legalize a Associação de Estudantes no secundário. Não são reconhecidos aos membros da direcção direitos por serem menores (...) E portanto, eles esperam que no secundário haja alunos com mais de 18 anos à frente de uma direcção de uma Associação de Estudantes! (AA2)

– Por vezes não é fácil fazer essa conciliação entre alunos e professores, porque obriga-nos a tomar decisões ... O nosso dever é supostamente proteger os alunos, mas às vezes também ao não concordarmos com aquilo que eles fizeram, isso põe-nos numa posição um bocado complicada... Este ano criou-se a Assembleia de Delegados, onde eu estou presente, tenho ido a todas as reuniões ... Supostamente estariam os delegados de todas as turmas, mas a adesão tem sido muito baixa, e portanto não é uma coisa que tenha funcionado muito bem. (AA3)

– O plano de actividades da escola: os alunos têm influência sobre ele e a Associação de Estudantes pode apresentar, mas acho que seria importante...Os alunos não sabem que se faz um plano de actividades anual da escola, os alunos não sabem, os alunos conhecem muito pouco do funcionamento. Eu não fazia ideia como é que a escola funcionava até ao ano passado. (AA2)

- Por exemplo a M, no Pedagógico, tinha muitas intervenções, dava a sua opinião, ouvíamos com atenção. (...) Era uma miúda bastante consciente, tinha umas ideias bastante firmes, seguras, e fez-se ouvir. (AC1)

dos alunos em Atena no 3º CEB poderá ser que se mobilizem mais cedo para fazer parte das “listas” – no 10º ano e não apenas no 12º, como é habitual -, criando-se mais condições de continuidade. Apesar da legislação não prever a participação dos alunos nas estruturas de gestão através das suas Associações de Estudantes, desenhando-se como um “poder” paralelo, pode encaminhar-se essa confluência, como aqui em Atena, em que os alunos com assento no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral Transitório pertencem à estrutura da Associação de Estudantes, o que poderia compensar as habituais dificuldades de representatividade e a ligação com a base dos alunos, não fossem os outros constrangimentos contextuais à sua participação. Outro constrangimento, agora à própria dinâmica associativa dos alunos e ao processo de participação cívica que deveria envolver, é a partidarização das listas e, sobretudo, a perda de autenticidade e criatividade decorrente do seguimento de modelos já gastos. Os alunos referem ainda a imensa burocracia necessária à legalização e absolutamente desadequada da situação em causa.

Mas paralelamente à Associação, neste caso com alguma intercepção, temos a participação formal dos alunos nos órgãos de gestão, a começar na base, com os Conselhos de turma, nos quais participam os Delegados de Turma. Percebe-se que a sua participação é requerida sobretudo nos aspectos disciplinares, precisamente aquela que lhes será mais difícil, mas de novo é referida uma oportunidade falhada de intervirem mais positivamente, com a criação de uma nova estrutura representativa com os Delegados de Turma, mas que colherá também pouco entusiasmo.

Entre a falta de interesse dos alunos e a falta de informação sobre o funcionamento da Escola haverá alguma relação, se atentarmos na experiência de “revelação” de uma aluna quando tem acesso à compreensão desse funcionamento. O conhecimento é a porta do sentido e este poderá ser a porta da acção.

Temos ainda o reconhecimento dos adultos em relação à competência e pertinência da sua voz, talvez em vias de provocar também uma “revelação” nos órgãos de gestão, capaz de incitar uma atitude mais pró-activa no promover de mais eco para as vozes dos alunos.

- Então os nossos representantes no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral Transitório e na Assembleia eram garotos espetaculares! (AD)

- De facto a escola é aberta a assimilar as nossas preocupações e a introduzi-las; nós, no fundo, participamos mais nesse processo, mas é só este grupito muito restrito, os outros pais funcionam sempre longe... (...) O ano passado, por exemplo, eu tentei fazer uma reunião com os representantes das turmas. Estes representantes - estes não, os que estavam na altura - vieram só uns pouquitos; poucos, em relação ao número de turmas: eram aí dez pessoas. (AP1)

- Mas eu recordo-me que os que estavam era só para criticar as saídas, porque tinham de sair pela porta principal... Coisa que a mim nem me preocupava nada... Estavam só para criticar. (AP2)

- É verdade! E outras vezes vêm porque querem dizer coisas sobre os seus próprios filhos! (AP3)

- Na primeira reunião que eu vim, de facto estava o outro representante; agora na última não pude vir, porque tinha aulas. (AP3)

- A minha participação não tem sido... muito grande. Tenho vindo apenas naquelas alturas em que é necessário vir, na altura da entrega das notas. (AP2)

- Sim, também sou este ano representante dos encarregados de educação da turma, apesar de eu e a minha colega - porque este ano no regulamento são dois, não é, e eu e a minha colega pertencemos aos corpos sociais da associação - daí termos feito uma pressão enorme para não ficarmos, porque achávamos que duplicávamos os nossos papéis, mas como não se encontrou ninguém, ficámos as duas. (AP1)

- Tive a preocupação de pedir o email, mas nem todos me deram; portanto, numa turma de vinte e poucos, eu tenho o email de dezasseis pais. E sempre que há uma reunião, e que eu venho, mando os tópicos no final dessa reunião, mas tenho sempre muito pouco feedback dos pais. (AP3)

- Contam os pais, porque de facto, se calhar, cada um de nós pensa que não é só perante os alunos que vai ter que responder (...) E depois obviamente que se os nossos alunos vêm de um meio social que é no fundo privilegiado, os pais lá estão. E na nossa escola os pais não são ausentes, são muito presentes, são pais muito preocupados, que

Os pais dão conta das suas limitações em termos de comunicação e participação na vida da Escola, mas clarificam que tal se deve unicamente à sua dificuldade de mobilização, já que a abertura está lá, para os ouvir e aceitar as suas propostas. E do lado dos docentes é confirmada a boa imagem da Associação de Pais, parceiros activos e positivos na vida da Escola:

- Estão presentes, mas estão presentes de uma maneira que eu considero positiva. Nem sempre considero... Acho que a Associação de Pais tem tido um papel importante, mas... pronto! (AC1)

Um sinal de debilidade desta participação é situado em duas das razões que a motivarão – a insatisfação quanto a algo concreto e pontual e a exposição de problemas pessoais e individualizados.

Esta auto-desvalorização do associativismo e participação parental pela sua natureza individualista e oposicionista não será muito convincente, já que será essa a principal mola de acção, esperada e legítima. Além do mais, haverá que considerar o contributo generoso e altruísta de muitos “grupitos restritos”.

Para esta pouca adesão haverá de certo a considerar o pouco sentido atribuído a esse investimento, considerando o pouco ganho, como acontece com a participação nos Conselhos de turma: uns minutos no início das reuniões, uma vez por período, se a sua agenda, por sorte, não coincidir com os afazeres profissionais dos pais representantes.

Tal como com os alunos, a Associação de Pais intercepta a organização paralela dos Representantes de Pais das Turmas, mas tanto numa como noutra esfera o recrutamento ou a simples mobilização para reuniões é muito fraca, relativamente ao universo de alunos. A comunicação por email ou pela página electrónica da Escola é assumida como uma estratégia, mas que também não colhe grande adesão.

Portanto, no plano formal, a participação dos pais em Atena apresenta as mesmas limitações conhecidas do geral, mas no plano informal, ou mesmo no oculto, domina a percepção de que os pais “mandam” em Atena. Não todos, como referiu uma mãe, mas “aqueles que exigem as notas aos professores, como aconteceu na turma do seu filho”, porque em Atena “o nome dos pais é que determina as notas dos filhos” (NC29/4/09). Esta distinção pelo nome – de família ou de notoriedade

acompanham sistematicamente a vida escolar dos seus filhos. E como tal, isso faz com que cada um de nós esteja sempre acordado. Digo eu! (AC2)

– Há uma certa exigência do outro lado, não é? Do outro lado, dos alunos, dos encarregados de educação... Exigência no bom sentido, a meu ver (...) Há uma exigência que também nos obriga a corresponder a essa exigência, não é? Se calhar não era visto noutras escolas por onde eu passei com tão grande intensidade, se calhar era deixar mais.... (AC1)

-Mas a certa altura, uma das coisas que acontece aqui nesta escola e que acho que é terrível, é que os pais se metem demais na vida da escola. Muito, muito! Demasiado, é horrível! (...) O ano passado os pais quiseram-se meter no baile de finalistas, na viagem de finalistas, em tudo o que ela fazia, e punham problemas em tudo. E depois também outra coisa, só para ver a influência que os pais têm: nós queríamos distribuir preservativos - não sei se fomos nós se foram eles o ano passado... (...) Tínhamos imensos preservativos para distribuir. Não foi autorizado porque os pais não acharam bem. E portanto, eu acho isto horrível! Então e a educação sexual? Não há? Era uma campanha formativa, não era o incentivo ao sexo! Era uma campanha formativa! (AA2)

- Sim, mas também nunca ninguém nos disse que depois ele tinha que explicar o que se passa... (AF1)

EU- Nunca ninguém vos disse, mas qual é a vossa opinião?

- Eu penso que é para isso que lá temos um representante... (AF1)

- Como nunca ninguém me disse nada, eu até penso que isso é capaz de ter características um bocado secretas... (AF3)

- Um funcionário é sempre um funcionário! (AF2)

EU- Esse gesto que faz quer dizer que é pequenino, não é?

- É. (AF2)

- Não é reconhecido o seu trabalho. (AF3)

EU- Portanto sente-se uma hierarquia entre professores e funcionários...

profissional – ainda que possa corresponder a práticas concretas, salienta-se pelo seu simbolismo, com efeitos bem concretos também na percepção e atitude dos docentes, como eles próprios testemunham. Sabendo-se quem são os pais e reconhecendo-lhes um lugar eminente na rede social, da qual muitos dos docentes farão parte, produz-se um efeito de insegurança, convertida em maior investimento e vigilância, mais um traço da “relação de desconfiança” já referida. Este “ter nome”, observado num episódio de campo em que da gestão se contactava a família a propósito de uma indisposição de um aluno, levou-nos também a questionar sobre a sua leitura enquanto exemplo de humanização ou de discriminação: “Será que tratam todos com esta individualização e cuidado? Ou será só porque tem nome?” (NC11/11/09)

Os alunos também dão conta do poder de influência dos pais no planeamento e desenvolvimento do Plano de Actividades, obstruindo iniciativas suas, desfazendo um laço de interesse e solidariedade natural entre alunos e encarregados de educação e acentuando a já referida fragmentação e desconfiança mútua que exala em Atena.

Por último, aqueles que efectivamente se sentem sempre em último - os não docentes. Também eles dão conta das suas dificuldades de comunicação e participação, relacionadas com o incompleto sistema de representatividade, mas também com a pouca auto-estima e coesão que alimenta um sentido de muita dependência e de não reconhecimento dos próprios direitos.

Na Escola vista por eles há uma clara hierarquia em que os funcionários estão na base, vendo o seu trabalho pouco reconhecido, num posicionamento desvalorizado socialmente, tanto por alunos, como por docentes. A este propósito recuperámos umas notas de campo, que agora poderão cruzar-se com estes discursos directos: “Todos os auxiliares vestem batas verde-hospital, o que nos parece demasiado acentuante da distinção e da função, apagando as pessoas, ainda mais porque não aparece a sua identificação” (NC24/11/09).

Entre a acomodação e o receio de represálias não podemos considerar uma escala de valor, mas mesmo tratando-se de uma natureza diferente de sentires, podemos aqui ler um desenvolvimento negativo das

- A hierarquia é acentuada! (AF3)

EU- Mas o senhor estava a falar dos alunos...Nota-se então essa superioridade...

- Em alguns nota-se. Mas é uma minoria. (AF2)

- Sim, já foi mais! (...) Mas basta uma minoria ter essa mentalidade e esses preconceitos para provocar...(AF3)

- Mas eu penso que as pessoas também se acomodam... (AF1)

- Têm receio! Temos receio de eventuais represálias... (AF3)

- É isso! (AF1)

(não) dinâmicas de participação.

Para inverter este sentido, ainda que não chegue, será bom ponto de partida a vontade de construção de uma imagem colectiva e coesa e a sua auto-valorização, de que este depoimento final da entrevista com o grupo de funcionários (agora assistentes operacionais) é um bom augúrio:

- Bem, nós sabemos que a nossa escola é muito conhecida a nível nacional e muitas das vezes não falam dos funcionários – é só professores, direcção, alunos... E os funcionários, sejam auxiliares, cozinheiras, guardas-nocturnos, todos contribuímos para que a Escola esteja neste lugar de topo. (AF2)

3.3. Gestão e liderança

- *Agora está o barco no mar. Mas eu não sou chefe do barco! Nós somos 5 a chefiar o barco! (...) Eu sou democrática! (AD)*

- *É muito difícil. Os Directores sempre podem ter uma atitude mais drástica, mas sendo colega...E mais este ano já tentei isso, todos os anos tento...Agora as pessoas estão com um bocado de medo por causa da avaliação, não é? (AD)*

- *Sou ditadora! (AD)*

- *Ah, sim. Acho que sim. E verdade seja dita, independentemente do Conselho Executivo que está, todos os Conselhos Executivos que eu conheci e passaram por esta escola, todos fizeram o mesmo tipo de cultura, sempre conduziram a escola no sentido da excelência. (AC2)*

- *Temos que aceitar que há um pólo aglutinador, que é a Presidente do Conselho Executivo. E esse pólo aglutinador levou a que as energias fossem unidas nesse caminho. (AC1)*

- *Concordo plenamente. Acho que se a figura da (Presidente) não existisse a nossa escola não teria chegado a posições deste género. (AC2)*

- *Individuais, claro, de capacidade de trabalho ...de capacidade de crítica... (AC1)*

- *E a capacidade de liderança, que é fundamental em qualquer núcleo de trabalho. (AC2)*

- *O modo como “se leva”, como se consegue levar, é muito importante. (AC1)*

- *Eu concordo que esse aspecto da proximidade é importante. Porque a escola é um somatório de partes e esta é a nossa parte, não é? E é ali que verdadeiramente as questões que estão relacionadas com a nossa área são colocadas de uma maneira... com mais cuidado,(...) onde se reflecte um pouco melhor sobre as nossas questões específicas, para depois levar a nossa parte à soma. E por isso as reuniões deverão ser bem preparadas. (...) nós devemos ir para uma reunião, para as nossas reuniões, pensando que irá ter alguma importância. (...) Ou seja, acreditando que aquilo que nós iremos lá fazer, nós e depois os nossos colegas, tem efeito sobre a vivência depois*

Estas declarações da recente Directora, antes Presidente do Conselho Executivo, denunciam um dilema que pontua e assoma muitas vezes no seu discurso: continuar “colega” entre colegas, fazendo uma gestão colegial assente na confiança e apoio da classe, ou distanciar-se deles, fazendo uma gestão mais independente e exigente em termos de prestação de contas.

Até ao momento foi inequívoca a cumplicidade entre docentes e “chefes”, numa espécie de entendimento “cultural”, visível no já referido desinteresse genérico dos primeiros pelas coisas da gestão, provavelmente por saberem bem defendidos os seus interesses. Esta cumplicidade foi ainda bem notória na sublinhada e simbólica posição de força da Escola na luta contra o modelo de avaliação do desempenho docente, liderada pela sua Presidente. O “tipo de cultura” muito corporativo foi aqui temperado e apurado com um perfil de liderança mais activista.

Apesar das dificuldades de coordenação e regulação dentro dos Departamentos, há uma noção clara da sua importância enquanto unidade fundamental de gestão, quando os objectivos são acordados e centrados na questão pedagógica, o que é absolutamente claro e sintonizado entre todos os actores e parceiros. Os aspectos administrativos e de gestão de recursos não têm relevância nem se evidenciam como preocupações dos actores, incluindo a Directora, que afirma que a sua parte da gestão é a parte pedagógica. E as suas atitudes perante as falhas de articulação e desempenho, das quais dá conta, assume e gostaria de resolver, são também bem distintas e sem “mácula” de qualquer lógica mais gestionária, como se pode constatar:

- *Eu este ano fui fazer aulas de substituição e quando fui ao dossiê ver de fichas não havia lá nada. Era biologia do 11º ano e a matéria que lá estava já tinha sido dada há muito tempo, não estava actualizado. E isto para dizer o quê? As pessoas não têm brio...*

- *Pedimos às pessoas para fazer (apresentar propostas para o Plano de Actividades), mas integrado no Projecto Educativo da Escola. Se tu visses como veio!... Perdemos um tempo doido! Eu quero fazer isso para apresentar agora em Setembro e por isso é que ando aqui numa fona desgraçada...*

do professor com os nossos alunos. (AC1)

- Tu tens a célula, o tecido, o órgão e o sistema. A célula é cada um de nós; o tecido é o grupo de recrutamento; o órgão é o departamento e o sistema são os vários departamentos. Portanto, a célula claro que não porque é ao nível individualizado, mas ao nível do tecido já há articulação. (AD)

- Vim parar aqui numa situação em que não havia nenhuma lista e havia uma ameaça, entre aspas, da Direcção Regional, a dizer que se não houvesse lista, nomeariam alguém administrativamente. (AD)

- ...eu ia embora com a reforma antecipada (...). Só que, entretanto, com a história dos Directores, houve aqui um abaixo-assinado, cá na escola, e na ordem dos 90% dos professores assinaram, a fazer um apelo para me candidatar. E eu achei que se 90% estavam a fazer isso, seria uma espécie de escolha, como se fosse a gestão democrática. (AD)

EU- Nunca fizeste nenhuma formação em gestão?

- Não, mas gostava de fazer! (AD)

- Eu acho que o problema é um bocado esse. Estamos de tal forma concentrados nesta problemática... (...) Eu também me sinto isolada, mas entendo que neste momento estamos um bocado perdidos... (...) Exactamente! E cada um está no seu feudo, digamos assim... O seu fardo, é mais isso, sim. (AT1)

- Eu, como membro da Associação de Pais, volto eu a dizer, sinto muito, talvez esteja também contaminada pelo pessimismo que eu vejo aqui na escola, da parte de professores e Conselho Executivo... (...) Mas fora isso há um pessimismo tão grande, mesmo em relação à autonomia, em relação à nova gestão; foi tudo tomado tão negativamente, que também nós acabamos por não sentir muito entusiasmo em relação a isso. A escola viveu nestes dois anos... São para esquecer! Espero que venham melhores... (AP1)

EU- Então, se calhar o nível de exigência está mesmo a subir...

- Está. Um bocadinho. Mas também acho que era necessário. (AF2)

- Olhe, isto teve aqui uma fase um bocadinho má, em que cada um fazia o que queria. Também

- Eu ando aí pelos corredores - ando sempre de um lado para o outro - e às vezes há um que tem a porta aberta e eu vejo o professor sentado a dar uma aula, a falar num tom monótono e eu fico perdida! Ou então ouço barulho e bato à porta das salas! O ano passado fartei-me de interromper aulas, porque como não havia ambientes de trabalho...

- Então vê lá: o ano passado uma colega de filosofia mandou-me chamar porque não conseguia dar a aula e eu fui lá fazer a minha aulinha de filosofia - eu sou de biologia! Mas peguei no tema que ela estava a dar e fiz um trabalho com eles - era sobre a norma. (...) Foi uma aula espectacular! E eles pediram para não me vir embora...

A liderança é exercida não pela presidente, mas pela professora e pela formadora, que espera que o seu exemplo exerça alguma pressão de mudança, evidenciando uma “liderança educativa e pedagógica” (Costa, 2000:28), mas assente na sua posição hierárquica superior. E assim, tem consciência do medo que possa incutir, ajudada pelos instrumentos de uma política que tem recusado pública e veementemente, ou seja, a avaliação do desempenho docente. De facto, esta docente em final de carreira, sem especialização em administração educacional, “empurrada” para a gestão da Escola, pela segunda vez, para prevenir a entrada de “estranhos”, dá conta da complexidade da tarefa e também do seu interesse, mas vincando o princípio da “gestão democrática” para se distanciar bem do modelo em que acabou por alinhar.

Este mesmo ignorar, se não mesmo desprezar, da linguagem e lógica gestonária é notório no Projecto Educativo correspondente ao triénio 2005/2008, em que a própria estruturação segue o “clássico” modelo pedagógico de “objectivos-actividades”, na sequência de uma extensa caracterização da Escola e de uma formulação de “propósitos” gerais e universais, assumidos como estáveis, sempre no horizonte das boas intenções e não como metas obrigatórias. É assumida, no final, a necessidade de avaliação do Projecto, mas centrada no processo de ensino-aprendizagem, sem aparentes preocupações organizacionais, a não ser uma área designada por “clima e ambiente educativo”.

Mas as mudanças exigidas com as novas medidas ministeriais, que em Atena são percepcionadas como muito desestabilizadoras e ameaçadoras, obedecem a novas lógicas que se vão imiscuindo no terreno, no mesmo balançar que o dilema da Directora exposto inicialmente, procurando responder à questão: “se não

foram muitos funcionários embora e os novos ainda não estão adaptados ao método de trabalho. E nem todos cumprem! Isto não somos todos iguais... Por isso alguém tem que exigir. (AF1)

-Em termos, por exemplo, de eleições... não fiz propriamente eleição, fiz sondagem para os Coordenadores de Departamento; a cada pessoa que entrava aqui eu perguntava “quem é queeres” e fui nomear as pessoas mais votadas...(AD)

– Legalmente não somos nada, porque nós não somos Coordenadores do Departamento grande. Nós somos aqueles meninos que orientamos as reuniões... do 430, do 530, do 400, do 300 ... (AC2)

vão lá com instruções, nem vão voluntariamente, como fazer?”

Numa atitude que julga de respeito pelos princípios democráticos, a Directora inquire os docentes individualmente e pessoalmente sobre quem pensam dever ser o Coordenador do seu Departamento, numa estratégia que se configura, afinal, como efectivamente pouco democrática. Com esta estratégia ela fortalece de facto o seu poder, pela situação simbólica em que se coloca perante cada um e pelo facto de ficar detentora de informações preciosas sobre a rede de interesses e influências, naturalmente existentes em Atena, mas sempre bem mantidos nas sombras.

Há ainda a considerar a alteração nessa estrutura de base dos Departamentos, antes colados às “casas” das disciplinas, mas agora obrigando à “fusão” dessas casas, muitas vezes sem afinidades e com interesses bem distintos. Estes coordenadores serão obrigados a assumir um papel bem mais complexo do que o da tradicional regulação pedagógica discreta.

II- Política de auto-avaliação

1. Como tudo começou

- Foi. Na altura da avaliação externa, como nos tínhamos candidatado, tínhamos mesmo que arrancar e não sabíamos como é que havíamos de fazer.(AE2)

- Pois, de facto nós gostávamos de ouvir alguém exterior, alguém de fora a dizer alguma coisa sobre a escola e por isso o termos embarcado logo nessa questão da avaliação externa...(AE3)

- Se há um processo de avaliação externa que vai ser extensivo a todo o país, quanto mais depressa a escola entrar no processo e fizer a sua própria auto-avaliação melhor. (AT2)

- ..porque havia a questão da avaliação externa, a que nos candidatámos logo na fase experimental, mas que não nos aceitaram porque não preenchíamos os requisitos que eles impunham... Sim, mas nós já tínhamos alguma experiência na auto-avaliação...Ainda pedimos para participar como observadores, mas disseram que não. Bom, mas depois chamaram-nos...no ano passado...E já estávamos a pensar fazer este trabalho da auto-avaliação...(AE3)

- E o aparecimento daquele decreto da auto-avaliação também acelerou um bocadinho mais...(AE3)

- Nós também já tínhamos feito parte de um grupo experimental (...)Era uma coisa do DAP...uma coisa que se extinguiu e depois parou tudo...Mas nessa altura, eu penso que tudo começou numa reunião da DREC, para a qual foram convidados presidentes dos Conselhos Executivos... (...) E nessa altura fizeram-se inquéritos, mas depois acabou e nunca mais ninguém nos contactou. (AE2)

- O facto de ficarmos em 1º lugar criou-nos alguns constrangimentos e problemas, porque quando nos perguntavam porque é que a escola estava em 1º lugar nós tínhamos consciência de que havia um conjunto de factores, mas não tínhamos nenhum estudo, nada que nos permitisse com uma certa segurança dizer assim “é por causa disto”. Era uma análise um bocadinho empírica e então isso também nos levou a querer fazer alguma coisa...um bocadinho de medida...de objectivo...(AE2)

- Acho que muito do que se passa na escola é

Tudo começou porque sem auto-avaliação não podia haver avaliação externa e havia um entendimento geral de que esta era importante para Atena e uma grande vontade de a ver concretizada o quanto antes. Por um lado, para arrumar o assunto e não pensar mais nele, tendo em conta a pressão que sempre exerce e o incómodo que representa, apesar de uma certa tendência para não o admitir por parte das escolas e sobretudo dos docentes, como revelam todos os estudos nesta temática das inspecções e avaliações externas, nomeadamente em Portugal (Ventura, 2006; Lemos, 2005; Sanches, 2005; Santos, 2004; Bernardo, 2003). Por outro lado, porque em Atena domina uma “natureza cívica” (Derouet, 1992), muito ancorada numa lógica burocrática e num sentido de exemplaridade no cumprimento do superior dever público. A Equipa refere outros passos perdidos no passado no que respeita a primeiras tentativas de auto-avaliação, dando conta de uma vontade embrionária autónoma, impulsionada por alguns projectos já não muito bem identificados, mas sempre intermediados pela tutela.

O *ranking* aparece de novo a comprometer Atena, que sente a obrigação de se explicar perante a vantagem em relação às outras e percebe que “a consciência empírica” não é suficiente para o fazer. A avaliação externa é concebida como a melhor estratégia para encontrar as respostas, num retrato para o qual pensam não ser precisa muita pose, achando mesmo que os poderiam deixar observar. Ou seja, revela-se segurança quanto à “qualidade” e assume-se como natural e legítimo não se conhecerem as razões, esperando-se que a tutela as encontre e os elucide. Mas afinal é exigida alguma acção e auto-implicação da Escola, desde a apresentação do “perfil” até à elaboração de um dispositivo de auto-avaliação.

A auto-avaliação aparece assim associada a um desejo de alguma objectividade, de medição, de ciência, talvez. Mas há logo quem associe este desejo a uma lógica empresarial, muito “na ordem do dia” e muito pressionante com o verbo avaliar. A alternativa de verbo – analisar em vez de avaliar – é bem significativa da fuga ao lado e da resistência a essa nova lógica avaliativa que se vai imiscuindo e que em Atena se faz de conta que

traduzido por uma lógica de fora - da empresa, não é? Mas se calhar porque também alguém sentiu necessidade de que era preciso fazer alguma coisa. Mas esse fazer alguma coisa é muito mascarado pelo facto de estar na ordem do dia a palavra avaliação. Pronto e a partir daí, é preciso avaliar, avaliar, avaliar... Eu, se calhar, preferia analisar; pronto, em vez de uma auto-avaliação, se calhar uma auto-análise; era capaz de ser melhor... (AC1)

-E isto começou quando o Z era presidente da Assembleia, a A era presidente do Executivo e eu era presidente do Pedagógico. (AE3)

- Pois, como havia dificuldade em arranjar um grupo para fazer uma coisa que a gente não sabia bem o que era, resolvemos nós assumir essa função. (AE2)

- Até porque nós precisávamos de pessoas que de algum modo depois fizessem a ponte com outros grupos. E pronto, foi assim que nós os 3 nos inscrevemos na acção e a partir daí começámos o trabalho... (AE2)

- Mas as pessoas vinham com modelos e a ideia com que ficávamos é que não podíamos seguir um, que tínhamos que adaptar, mas não sabíamos como ...E foi daí a necessidade e o termos entrado nisso... (AE2)

- A única coisa em que a avaliação externa está na base deste trabalho foi na constituição do tal grupo de trabalho, porque nós precisávamos de produzir textos para a avaliação externa e as pessoas ficaram incumbidas do processo de auto-avaliação porque já tinham estado envolvidas no processo. (AE2)

- Eu realmente trabalhei mesmo no processo, na construção dos inquéritos para a auto-avaliação da escola. Quando estava no Conselho Pedagógico integrei uma das secções. Simplesmente, acabando a minha prestação no CP, também acabou a minha prestação ligada aos trabalhos intrínsecos de auto-avaliação da escola. Portanto, neste momento, estou fora do processo propriamente. (AT1)

- É evidente, e pensando agora na parte que me coube quando trabalhei na preparação dos resultados da auto-avaliação, que foi precisamente a parte dos equipamentos, e aí eu senti isso um bocado como controlo. Porque realmente andávamos atrás daquilo que funcionava bem, funcionava mal, para ver se passava a funcionar

não é.

Sabendo destas resistências e partilhando delas, os “presidentes” resolvem assumir a tarefa e cumprir o dever, formando a equipa que vem a frequentar a oficina de formação promovida pelo CFAE, em torno dos processos de auto-avaliação das escolas, dado como o primeiro passo no processo. A iniciativa é assim bem institucional, de topo, e assim se mantém, apesar de algumas mudanças de presidências. Este concentrar no topo é explicado pela dificuldade antevista em recrutar outros elementos para uma tarefa “desconhecida”, deduzindo-se um contornar de resistências e mesmo recusas, numa lógica de gestão e liderança habitual em Atena, que funciona como correctiva ou supletiva e nunca como directiva e pressionante. Mas também não é de excluir a projecção pela Equipa de alguma vantagem com a aquisição de algum conhecimento, que assim poderia ser mantido no centro, ou centros, permitindo-lhes coordenar e liderar o processo, mediando a sua distribuição e aplicação.

O processo inicia-se assim, tutelado pelo Conselho Pedagógico, com a preparação da apresentação inicial da Escola no âmbito da Avaliação Externa, paralelamente à construção de instrumentos dirigidos a duas áreas inscritas no Projecto Educativo como prioritárias de auto-avaliação – a aplicação dos critérios de avaliação dos alunos por cada Departamento e o clima e ambiente educativo. Haveria ainda outra linha iniciada, mas abandonada por enquanto, ou pelo menos não perspectivada no âmbito do projecto de Auto-Avaliação, que incidiria na gestão de recursos, conforme dá conta o Relatório da Avaliação Externa e uma das docentes envolvidas, que dá conta do objectivo de controlo associado a essa linha, razão possível para ter sido abandonada.

Este paralelismo acaba por evoluir para uma certa confluência, pois alguns dos elementos recrutados no âmbito do Conselho Pedagógico para a preparação de dados de apresentação da Escola no âmbito da Avaliação Externa, acabam por trabalhar na construção dos instrumentos, já no âmbito do projecto de Auto-Avaliação. Esta extensão ou delegação do trabalho a outros docentes, aparentemente na sua componente mais técnica, acontecerá por tal ser incompatível com o volume de responsabilidades e afazeres dos três elementos, mas também pelo sentido mais neutro

melhor. Portanto aí os resultados iriam funcionar como uma forma de controlo do que as pessoas faziam... (AT1)

- Só, só nós os três. (AE3)

EU- É que parece que me lembro que o ano passado havia outros que ajudavam no tratamento dos dados...

- Não, havia um grupo que fazia, fez os questionários, e essa equipa eventualmente será chamada na altura de rever os questionários. (AE1)

atribuído à tarefa, num momento em que a inevitabilidade e os contornos “políticos” do projecto estariam já acordados. Esta delegação é referida apenas de passagem pela Equipa, sem lhe dar qualquer relevo, o que revela a já referida vontade de manter centralizado e controlado o processo, dentro de uma lógica de responsabilidade institucional, ao mesmo tempo que comprova a subjugação da auto-avaliação ao processo de avaliação externa, bastando que então apareça como “trabalho em progressão”, com promessa de sustentabilidade.

2. Como tudo se desenrolou

- Foi quase um critério de dever... Continua a ser um bocadinho. Temos nova gestão, mas há um processo e não tinha sentido deixá-lo a meio... (AE1)

EU- Mas há uma legitimação institucional do grupo...Têm horas para desenvolver o trabalho...
- Sim, dentro da componente não lectiva ... (...) Duas... Duas? (AE1)

- O A não tem nenhuma específica, porque tem muita coisa e as horas que tem dão para tudo...Eu tenho 45 minutos no horário... Sim, mas isso não é importante. Por exemplo, reunimos às vezes a esta hora, mas nenhum de nós as tem marcadas no horário... (AE2)

- Nenhum de nós deixa de fazer isto ou aquilo em que nos metemos por não arranjar horas...O problema não é esse! (AE3)

- Sabemos que vão apresentando resultados, eu vejo-os reunir, eles trabalham, eles mostram trabalho. (AC2)

- Sem dúvida. (AC1)

- Isto não significa que o trabalho deles não seja sério. (AC2)

- Claro. (AC1)

- Eu acho que a equipa que está a trabalhar tem consciência disso. (AT3)

EU- Vocês confiam na equipa...

- Ah, sim ,sim!(AT1)

- Não, havia um grupo que fazia... fez os questionários, e essa equipa eventualmente será chamada na altura de rever os questionários. (AE1)

- E também na informatização dos resultados houve mais alguém que ajudou ... (AE3)

- Sim, o L preparou-nos o programa e nós depois fizemos. (AE2)

- Sim...Nós comprometemo-nos a fazer um relatório – entre nós os três – para apresentar no Conselho Pedagógico... O relatório, em princípio, será para o CP, que sempre tem estado por detrás disto, que tem sido consultado até mesmo sobre os questionários ... (AE2)

- Mas também ao CE! (AE3)

Em Atena não podemos falar propriamente de uma dinâmica nova, com identidade e vida própria, quando nos referimos à Auto-Avaliação. A sua subjugação em relação à Avaliação Externa é muito modelante do rumo do processo, mas que não deixa de ser um elemento novo que interfere, pelo menos, nos quadros de leitura e construção da realidade – para os actores e para a investigação.

2.1.A Equipa e a legitimação do processo

Poderemos dizer que a Equipa se legitima a si própria e ao processo. Sendo constituída pelas três figuras mais proeminentes da estrutura institucional, mesmo quando deixam de o ser, no segundo ano do projecto, não muda a sua legitimidade simbólica. Mesmo a legitimação formal feita através da inclusão da tarefa na distribuição de serviço dos três docentes serviria apenas para reforçar a simbólica, dado o escasso número de horas atribuído e a pouca importância declarada e dada a este aspecto material por toda a Equipa, com implícito ricochete crítico para a recente medida que obriga à marcação no horário do tempo não lectivo a cumprir obrigatoriamente na escola, considerado muito ofensivo e errado na lógica da autonomia profissional. Mas também poderemos deduzir sobre a importância organizacional dada ao projecto, quando já não era premente em função da Avaliação Externa já decorrida. De qualquer forma, mesmo que sem destaque ou entusiasmo, é reconhecida a legitimidade da Equipa e do seu trabalho.

Durante o primeiro ano (2006/2007), como já referido, tudo se desenrola em torno da preparação da Avaliação Externa, que ocorre em Maio, com algum compromisso paralelo com a oficina de formação frequentada pela Equipa. É neste âmbito que é apresentado um “Roteiro”, em que se justificam as áreas prioritárias a auto-avaliar (as já referidas e inscritas no Projecto Educativo), se traça um cronograma para três anos, se definem objectivos para a primeira fase (primeiro ano) e se organizam os campos de observação nas duas áreas, com os respectivos “indicadores”. É também apresentada uma proposta de questionário aos docentes, a propósito da área “Organização do trabalho nos Departamentos Curriculares”. Para a área do “Clima

- Não, mas a ideia é fazer desenvolver o processo com esta normalidade que pensamos que é um bocado a tradição e a própria legalidade e que é depois do parecer do CP ir à Assembleia... (AE1)

- Mas como a Assembleia também não reúne com muita periodicidade. Mas com certeza que depois irá. (AE2)

- Não, é o que é nós vamos propor, a que conclusões chegar e apresentar. O que é que se vai fazer para melhorar...Claro que isto tem que ser pensado por mais gente, mas a verdade é que... eu acho que estamos no ponto que eu achava que era difícil, porque eu acho que é assim – a auto-avaliação só tem sentido se depois levar a diagnósticos que nos permitam modificar; se for só para dizer isto está bem ou isto está mal, não vale a pena. E agora o problema é o que fazer com os resultados...Estamos exactamente nessa encruzilhada. E agora, e agora? (AE2)

- Eu estou de acordo com o que disseste há bocado - que a nossa tarefa principal até seria agora pegar naquilo que achamos que funciona pior ou menos bem para podermos encontrar formas de corrigir ... (AE1)

- Medidas ministeriais, sim, da avaliação dos professores, do estatuto do aluno...Todas as preocupações se viraram...Isto foi um mês de Janeiro e de Fevereiro, principalmente...Foram terríveis! E as grandes preocupações foram centradas aí. Nós é que, quase por dever de ofício, continuámos. E agora temos mais ou menos o compromisso de apresentar o relatório ao CP – em Maio. Mesmo que seja muito pouco temos que ter alguma coisa para o Almeida levar lá. (...) Não interrompeu, interrompeu foi talvez mais o interesse das pessoas em relação a isto... (AE1)

- E eu acho que esta questão agora da avaliação do desempenho veio calcificar ainda mais essa posição e essa dificuldade. E é engraçado: eu acho que quando começou a questão da auto-avaliação e da avaliação externa aqui na escola, eu acho que começou a haver alguma abertura e alguma transformação de mentalidades e, neste momento, e eu senti isso este ano, eu própria, embora me questionando muito, mas eu senti que houve um retrocesso imenso – que se deixou de pensar na auto-avaliação, que se deixou de pensar na avaliação externa e nos centrámos todos no nosso umbigo, começámos a pensar só na avaliação do desempenho, no mau sentido... (AT1)

e ambiente educativo” não terá havido tempo de produzir os instrumentos neste tempo em que decorre a formação.

No entanto, é precisamente por esta que, no início do ano seguinte (2007/2008), a Equipa vai começar a implementação do seu “Roteiro”, com questionários abrangendo toda a comunidade educativa e cuja responsabilidade terá sido de uma equipa mais alargada, como já referido, constituída por elementos do Conselho Pedagógico, mas também com suporte técnico informático.

Aplicados os questionários e analisados os dados, a Equipa redige um relatório-síntese com as conclusões, para entregar aos órgãos de gestão. A linha de comunicação e responsabilidade não é sequer pensada e definida *à priori* no “projecto”, porque existe a tradição e a “tradicional” ascendência do Conselho Pedagógico em relação ao órgão de direcção (Assembleia e depois Conselho Geral), com a intermediação do Conselho Executivo. O próprio relatório não é referido como uma obrigação ou uma exigência da gestão, mas antes como um compromisso entre eles, o que de facto configura um vínculo absolutamente assente no livre arbítrio do grupo, como aliás foi observado posteriormente e que levou ao seguinte questionamento:

“Percebe-se que não têm nenhuma data limite para apresentar resultados, em conformidade com a liberdade já antes observada, o que poderá indiciar pouca importância atribuída do ponto de vista organizacional.” (NC2/7/09)

Esta questão acaba por ser contraditória com a própria natureza da Equipa – elementos de topo, lugar para uma visão e preocupação organizacionais -, o que aliás é bem visível no já referido “Roteiro”, em que a Auto-Avaliação era claramente colocada ao serviço da melhoria, ou melhor, inserta numa ideia de plano continuado de melhoria, e que se mantém como referencial principal no grupo, que quer até assumir a tarefa de propor medidas. Apesar de já não desempenharem todos as funções de presidentes, é clara a permanência de um vínculo de solidariedade institucional, muito mais do que qualquer cumplicidade profissional.

Há, no entanto, dois factores que poderão explicar

- Eu acho que isto está a matar o que estava a nascer de bom e de positivo a nível das avaliações, com o contraponto da avaliação externa que nos iria ajudar a aprofundar a auto-avaliação ou avaliação interna. (AT1)

- Ora bem, eu também concordo com isso e acho que há esse lado positivo que podia ser aproveitado. Mas agora digo também, volto a dizer - estes dois anos são para esquecer; espero que sejam só dois... Porque de facto a medida o que nos deu é que os professores ficaram tão assoberbados por tudo isto que estava a acontecer, que não são capazes também de tirar o lado positivo das coisas, e ele às vezes também existe, mas ficaram completamente... Eu senti, de facto, uma completa absorção e por razões várias, mas não importa... (AP1)

- Não, acho que não ... Se as coisas estão interligadas? Pôr em paralelo... Bom, em termos da avaliação de professores trata-se da escola se envolver na construção dos instrumentos de registo... São coisas diferentes daquelas que estamos a utilizar... (AE1)

- Quer dizer, não consigo ter o discernimento para afirmar de uma forma categórica, mas é natural que se houvesse práticas de auto-reflexão mais enraizadas é natural que também se reagisse melhor a este processo todo. (AT1)

- É que a avaliação do desempenho do professor, na minha opinião, não faz sentido individualmente. Faz sentido integrada numa avaliação da escola, onde automaticamente já são apontados os pontos fracos e a própria competência do grupo, e não individualmente. Depois seria analisado obviamente pelos canais... (AC1)

- Teria que se ver depois o contributo de cada um para esse todo... (AC2)

- Exactamente. (AC1)

- Mas as pessoas vinham com modelos e a ideia com que ficávamos é que não podíamos seguir um, que tínhamos que adaptar, mas não sabíamos como ... E foi daí a necessidade e o termos entrado nisso... (AE2)

- Nós já percebemos que há muitas coisas erradas e isso já é um aspecto positivo a que este trabalho

este ritmo brando e o trajecto pouco sólido e seguro do projecto de Auto-Avaliação em Atena. O primeiro será a já explicitada dependência em relação à Avaliação Externa, ou seja, a falta de acordo sobre a sua importância autónoma e autonómica. O segundo será o modelo de avaliação do desempenho docente proposto pelo Ministério da Educação e todo o processo de contestação que, em Atena, teve repercussões dilacerantes, interferindo em todos os processos e interrompendo muitas das dinâmicas. Foi mesmo referida uma interferência directa dos ecos desta agitação, quando o Conselho Pedagógico recomenda o adiar da aplicação do questionário aos docentes “pois andavam todos cheios de avaliação” (NC-5/11/08).

Questionada a Equipa sobre uma possível interligação entre a Avaliação do Desempenho Docente e a Auto-Avaliação organizacional da escola, evidencia-se a estranheza, como se fossem dois mundos absolutamente distintos e absurda a relação. A força “negativa” presente na primeira, como observa a encarregada de educação, como que tolda a possibilidade de pensamento e de visão larga e profunda, quando, como adianta a docente, tendo havido tempo para lançar e consolidar o processo de auto-avaliação, com as contrapartidas da “auto-reflexão”, talvez não se tivesse instalado esta força tão negativa e tão cegante em torno da avaliação dos docentes.

Mas antes de tudo, a ausência de reflexão e discussão inicial sobre as funções e contornos da Auto-Avaliação e a sua entrega “institucional” para o “dever cumprido” não dão espaço e tempo para a emergência de outras vozes com ideias diversas e possivelmente muito enriquecedoras. E elas existem. Como a destes docentes que perspectivam a tal ligação lógica e inevitável entre as duas avaliações, qualquer que venha a ser o modelo instituído.

Só no terceiro ano (2008/2009) é que a Equipa dá conta de que tinham esquecido a segunda área a auto-avaliar – a organização do trabalho nos Departamentos – para a qual, inclusive, já tinham esboçado o questionário a aplicar aos docentes durante a formação. Este esquecimento, assim assumido, (NC- 5/11/08), não deixa de ser sintomático do “regime de trabalho livre” já abordado, bem consonante com a lógica de gestão não pressionante também já referida, mas de certo também

levou. Mas e agora? Essa já era a nossa dificuldade...(...) Pronto, mas e agora o que fazer? (AE2)

EU- Em termos de equipa, já pensaste como fica?

- Eu acho que a equipa que está, está a trabalhar bem... (AD)

EU- Mas se o A. vem para aqui...

- Mas isso eles próprios escolhem outro, na componente não lectiva... (AD)

muito devida à reconhecida ascendência simbólica de todos os membros.

Por outro lado, reaviva a impressão de uma ligação muito instrumental com a formação frequentada, no sentido de esperar a “receita na hora”, e também muito frustrada, como deixam entender.

A Directora aposta na continuidade da Equipa e reafirma a natureza centralista da Auto-Avaliação ao “absorver” um dos elementos para a sua equipa de gestão; o desenrolar dos processos poderá ajudar a Equipa e a Escola a apostar na mudança.

3.2. O dispositivo e o impacto

EU – Quando eu falei em auto-avaliação, imediatamente ligaram à análise aos resultados dos alunos. No entanto, a escola, o ano passado, alargou o dispositivo para além dos resultados dos alunos e tentaram chegar a outros processos.

– Sim, houve uns inquéritos. (AC1)

– Exacto. (AC2)

EU – E a vossa relação com essa parte foi responder a inquéritos?

– Foi. (AC2)

EU – Nunca foram chamados a pronunciar-se sobre esses inquéritos? Sobre o que se pretendia com esses inquéritos...

– Não. (AC1)

- Eu não. (AC2)

.- Olha, por exemplo, agora estão a fazer uma avaliação do que foram aquelas aulas supervenientes. Sabes quais são? São aquelas que sobram dos 45 minutos. Temos registos... E também temos das de substituição. (...) E eles estão a ver a variação da adesão – por disciplina, por turma, por período do ano, por horário...(AD)

- Sim, sim, mas eu vou dizer-te uma coisa: eu para o ano, eu vou dar andamento a este trabalho, há esse compromisso, mas as pessoas cansam-se muito de responder a inquéritos, mesmo os que são produzidos aqui na escola. Eu fiz parte do grupo que elaborou as questões neste trabalho de auto-avaliação... Sim, ainda não se chegou a essa área, mas era sobre os laboratório. E fiz muitas questões sobre o funcionamento das instalações. Mas é preciso responder e uma das dificuldade que temos é exactamente o cansaço que as pessoas têm a responderem aos inquéritos. Leva os inquéritos, depois entrega inquéritos... Depois a escola é altamente martirizada com inquéritos para tudo quanto é tese de doutoramento. Não imaginas! (AD)

- E uma coisa conseguimos que é uma apreciação crítica ao nosso próprio trabalho, alguns erros nos questionários, por exemplo. (...) Pois, já chegámos à conclusão que algumas questões nunca deviam ter sido feitas no 1º período. Já chegámos à conclusão que o cruzamento de dados é difícil... (AE2)

- Mas quanto aos departamentos, já vimos que os inquéritos servem para zero, porque como não se identificam, mesmo que alguma coisa esteja mal, não sabemos de qual se está a falar... Naquela tentativa do anonimato não pusemos lá o departamento de que a pessoa fazia parte. Resultado - aquilo não serve para nada. (AE2)

O conceito de dispositivo remete para um objecto com alguma complexidade, em que a diversidade é integrada numa globalidade e unidade. Em Atena, como já descrito, o desenrolar do processo não permitiu ainda chegar a esse estágio, embora se recolham sinais desse caminho, por exemplo, na previsão da fusão do chamado “Observatório”, referente à análise trimestral das avaliações dos alunos, com esta outra linha de observação mais organizacional, conforme inscrito no Regulamento Interno (NC-2/7/09). Ainda assim é de referir que quando se fala de processos ou de Relatórios de Auto-Avaliação, somos imediatamente remetidos para os grandes e muitos dossiês deste “Observatório” (NC- 11/11/09).

Entretanto, e a partir do Conselho Executivo, foram sendo encomendados trabalhos parcelares de recolha de dados sobre alguns aspectos da gestão, que fariam todo o sentido integrados num dispositivo global e coerente. Haverá ainda a área dos recursos físicos, para a qual terá sido iniciada a construção de instrumentos de recolha de dados aquando do primeiro ano, e que continua em agenda, pelo menos do ponto de vista da Directora. Mas do seu ponto de vista também haverá alguns ajustes a fazer no formato, pondo em causa a adequação dos “inquéritos”, ou seja, dos questionários.

Este formato dos questionários parece ser mesmo o primeiro que se impõe quando se fala de avaliação, sendo o preferido pela maioria das escolas (Correia, 2006) e sendo muito cativante a ideia da sua construção, talvez por se aproximar do formato mais familiar do teste, oferecendo uma aparente combinação de acessibilidade e fiabilidade. Assim, a tendência observada na formação que temos orientado é mesmo a de saltar etapas e começar pela organização e redacção das questões, muito também pela escassez de tempo, como aconteceu em parte com Atena.

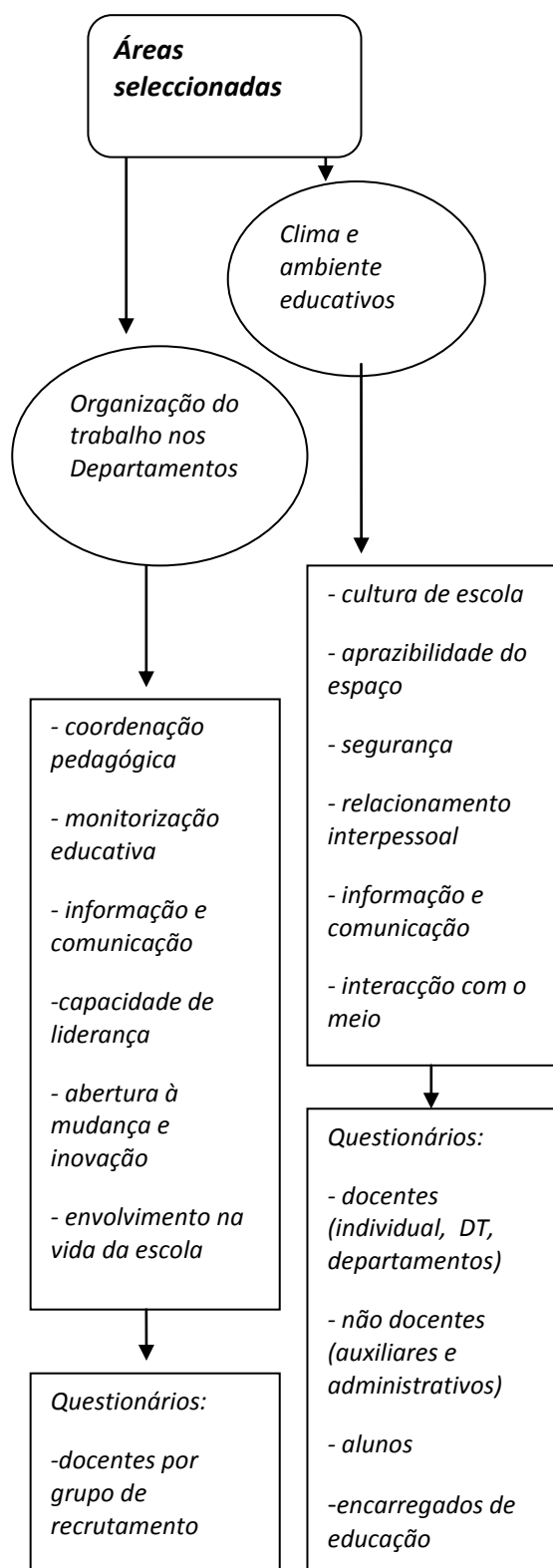
Reconhecidas as limitações desta ferramenta depois da sua aplicação – umas por falhas de construção e aplicação, outras pela sua natureza intrínseca – a Equipa não concebe, mesmo assim, outro instrumento mais adequado, sobretudo para assegurar o que acham imprescindível – o anonimato. No entanto, logo dão conta da limitação trazida por esse princípio de não

– É verdade. Agora aqueles instrumentos de trabalho numa futura oportunidade têm que ser revistos. (AE1)

- Ah, não! Ai ninguém dizia nada. (AE1)

- As pessoas têm medos... (AE2)

- Não querem comprometer-se...(AE3)



pedir qualquer enquadramento dos docentes, quando um dos objectivos era perceber as diferenças nos modos de trabalho dos Departamentos. Numa segunda fase, quando aplicam o segundo inquérito, especificamente construído para as interações dentro dos Departamentos, já se solicita a identificação não do Departamento, mas do grupo de recrutamento, o que reduz muito o universo, pondo em causa, em alguns casos, o anonimato, levantando-se pela primeira vez uma contestação aberta ao trabalho, em sede do Conselho Pedagógico (NC-2/7/09).

Sintetizando, o “dispositivo” declarado e coordenado pela Equipa pretende pois incidir nas duas áreas prioritárias inscritas no Projecto Educativo e inseridas no projecto de acção construído e apresentado no âmbito da oficina de formação. São construídos dois grupos de instrumentos distintos – questionários – dirigidos a cada uma das áreas, sem qualquer marca identitária ou uniformidade em termos de formatação, “denunciando” diferentes autorias e nenhuma preocupação de coerência de imagem.

Em relação ao “clima e ambiente”, com seis “campos de observação” definidos à partida, são construídos nove questionários para os diferentes actores, com uma estrutura semelhante, em que a primeira parte é designada de auto-avaliação e a segunda de hetero-avaliação. No entanto, não é aplicado paralelismo nas questões e alguns dos campos não são abordados em todos os questionários. Por exemplo, os aspectos do espaço e da relação com o meio não são colocados aos docentes. Neste caso, o dos docentes, os questionários fogem dos campos antes associados ao “clima e ambiente” para se centrarem em outros mais próximos àqueles associados ao “trabalho dos Departamentos”, havendo mesmo um deles em que se pede aos docentes que se posicionem como membros do seu Departamento e que “auto-avaliem” a sua actuação, embora sem o identificar. Esta opção de criar um questionário para cada “ponto de vista” dos docentes revela-se desadequada e logo na sua construção tal é remediado com a exclusão de questões para não se repetirem nos dois questionários, a que todos os docentes deveriam responder (três no caso de serem Directores de Turma). Talvez que nestes acertos e cortes esteja a explicação para ter sido esquecido o último

- Mas da leitura que fazemos, no geral as coisas estão bem, portanto nós temos uma certa dificuldade em saber exactamente como fazer. Nós já demos conta que há um grupo ou outro mais descontente, por isso já equacionámos a hipótese de fazer questionários já direccionados para esse grupo para ver o que é que podemos efectivamente fazer, porque sabemos que há um certo mal-estar, que há uma apreciação um bocadinho negativa de alguns serviços por aquele grupo, mas não sabemos porquê nem se corresponde ao que efectivamente as pessoas sentem. Estamos um bocadinho baralhados porque é um grupo que se destaca em relação a tudo o resto na escola. E estamos a perceber que é difícil fazer cruzamento de dados ... (AE2)

- Ele está a caricaturar um bocadinho, mas nós temos naturalmente um problema de comunicação e nem sempre a resposta corresponde ao que perguntamos. Por exemplo, numa pergunta, há alunos que dizem que nunca contactaram o director de turma e isto porque devem ter entendido que contactar era na sala de DT e não consideraram o contacto que têm com ele enquanto professor. (AE2)

- Há sempre um ou outro que vai dizendo “Ah, mais um inquérito e tal...”, mas isso não significa propriamente uma oposição; às vezes é mais por brincadeira, “lá vem mais um inquérito” (...) Pronto, há sempre uma ou outra opinião mais desfavorável, mas não quer dizer que haja oposição. (AC1)

- Porque o que me parece, na avaliação interna - e não é uma crítica obviamente a ninguém(...)há muito amadorismo, e a avaliação (...) - “é pá faz qualquer coisa”; “ah mas eu não tenho habilitações”; “é pá não interessa, mas faz e tal”... E eu defendo exactamente o contrário. Porque se os objectivos, se a finalidade é muito elevada, então exige-se que quem procura concretizá-los seja profissional, profissional no sentido de ter habilitações, ter qualificações para tal. No mínimo tinha que haver uma formação muito específica dos professores nesse sentido. (...) E para mim as avaliações internas vão sendo feitas mais ou menos do mesmo modo, um pouco na base do estudo estatístico ou de inquéritos. (...) Mas quem faz os inquéritos? Como é que são analisados os resultados? A que conclusões é que se chega? Claro que todos nós fazemos e a escola anda na mesma e está tudo bem, pronto! Mas, já que vamos por este caminho, já que a nível de legislação as exigências

grupo de questões que aparece nos questionários aos outros grupos, incidindo sobretudo na qualidade das instalações.

Quanto ao formato das questões, é seguida uma apresentação uniforme, com uma escala de cinco e um neutro “nunca contactou” para os casos em que se ajustava. O que se pede é que se “avalie a actuação” do próprio e “a qualidade da colaboração” de outros “organismos”, nos quais se incluem órgãos de gestão, associações e serviços. A selecção que é feita nos órgãos de gestão, por exemplo, não sendo perguntado sobre os mesmos em todos os questionários, é um dos aspectos menos claros. Enquanto o Conselho Executivo é “avaliado” duas vezes pelos docentes, o Departamento não avalia a Assembleia e o docente não avalia o Conselho Pedagógico; os pais e os alunos só avaliam o Conselho Executivo. Apesar deste aspecto se configurar naturalmente como o resultado de desatenção, no quadro da pressão do tempo e da fragmentação inicial em termos de equipa, deixa em aberto também a leitura de preconceitos e lógicas de projecção de desigualdade e desequilíbrio na expressão de opinião. Esta leitura é reforçada quando no Relatório é proposto um “aperfeiçoamento” desta distribuição de palavra, excluindo grupos de se pronunciarem sobre órgãos ou funções, embora se perceba que o impulso é procurar minimizar a complexidade criada com a multiplicação de “pontos de vista” sobre a mesma realidade.

Com esta simplificação, os questionários são curtos e de fácil resposta, embora o alinhamento da questão com o objecto em avaliação pudesse gerar equívocos, como a própria Equipa deu conta. Além disso, é evidente que numa malha tão larga, criada pelas questões muito abrangentes e de formulação quase sempre muito vaga, como a “qualidade da colaboração”, só os problemas realmente muito grandes e notórios é que se destacariam, como a revelada insatisfação dos não docentes, que leva à aplicação de um novo questionário no início do ano seguinte, procurando a sinalização mais concreta dos focos responsáveis por essa insatisfação.

Passando ao impacto, e muito por esta natureza discreta dos questionários, não foram registadas resistências ou contestações nesta primeira fase. Quem passa por eles parece não lhes dar grande importância, como nos documenta o diálogo seco transcrito no início deste ponto. Para alguns poderá ter sido “a despachar”,

são tão altas, bem, então o resto, a concretização, também o devia ser. E portanto devia haver indivíduos preparados especificamente, ou grande parte do seu trabalho seria esse, para o fazer, para construir inquéritos... válidos, para que as conclusões não resultassem imprecisas, pronto. (AC1)

– A ideia central para mim era uma única avaliação, interna e externa. Um segundo apontamento que eu considero importante é que a haver uma avaliação interna ela que não caia unicamente numa reflexão estatística, e portanto, “uma espécie de estudo de caso” no sentido de acompanhar um ano, o trabalho as práticas, a organização, enfim, o estímulo para os alunos, etc. Seria o ideal para uma melhor avaliação interna. (AC1)

- Pois, mas de uma maneira geral eu acho que não há bem essa abertura...Não, de uma maneira geral as pessoas...de uma maneira geral...estão muito seguras de si, e continuam a ver a avaliação muito como controlo. De uma maneira geral, a auto-avaliação, na perspectiva que a L. referiu, de promoção individual até, de ... (AT1)

- De formação... (AT3)

- De formação, sim, ainda não entrou bem no espírito das pessoas. (...) Eu acho que isto está a matar o que estava a nascer de bom e de positivo a nível das avaliações, com o contraponto da avaliação externa que nos iria ajudar a aprofundar a auto-avaliação ou avaliação interna. (AT1)

- A auto-avaliação como reflexão para uma melhor interpretação da nossa tarefa, do nosso papel, não é? (AT3)

- Neste momento ainda não há um grande envolvimento da escola neste processo....Não há. As pessoas sabem que fazemos parte da equipa, as que se lembram... (AE2)

– Então nós soubemos só da avaliação externa, que eu me lembre... Não me lembro de nada da interna. (AA1)

- Não chegou nada... (AA3)

- Não sei... (AA4)

–Ah! Um inquérito, passou um inquérito! (AA1)

- Tu preenchestes isso? Eu não. (AA3)

como caricatura um membro da Equipa, mas para outros poderia estar já implícita uma atitude crítica e uma pouca confiança na fiabilidade e validade dos instrumentos, que não é declarada por respeito e solidariedade com os colegas da Equipa, numa atitude de alguma condescendência, mas que terá emergido claramente na segunda fase (ano seguinte), aquando da aplicação do segundo tipo de questionário.

De facto, as limitações técnicas do “dispositivo”, que a própria Equipa reconhece, são motivo de reflexão de um dos docentes, mesmo antes desta segunda investida mais polémica. Apesar de ser bem enfatizada a generalidade da crítica, ela é espoletada pelo caso concreto em análise e a referência a “amadorismo” é bem sinal de uma apreciação implícita, tal como a afirmação de que “a escola anda na mesma e está tudo bem”, desvalorizando o impacto e sentido da iniciativa. A ideia alternativa apresentada, da junção da avaliação externa e da avaliação interna, surge como solução, na sequência da argumentação sobre as limitações técnicas do processo e a ausência de formação específica para os docentes. Em suma, deixando de lado toda a possível lógica e pertinência da ideia, é bem significativo que de novo assome a avaliação externa como alternativa mais adequada no universo de Atena e à sua “natureza cívica” (Derouet, 1992).

Sobre o segundo momento e a aplicação de novo questionário aos docentes, agora mais dirigido aos processos internos de planeamento e execução no âmbito educativo e do Departamento, sabemos das críticas surgidas em Conselho Pedagógico, diferentemente recebidas e entendidas pelos elementos da Equipa. Se por um lado havia a opinião de que se deveriam ouvir e credibilizar essas críticas, por outro havia algum despeito, no sentido de que não lhes podiam exigir que fizessem melhor, porque não eram “especialistas” (NC- 2/7/09). Confrontados com a hipótese do dispositivo se tornar demasiado pesado e confuso e da possibilidade de se fundirem os dois questionários, já que o “clima e ambiente” também poderia ser lido nos dados recolhidos neste segundo questionário, a Equipa havia admitido proceder a esse trabalho, até porque dos primeiros pouco haviam retirado (NC- 5/11/08), mas acabaram por não o fazer, no contexto já analisado de quase suspensão do trabalho. No entanto, o que pensam que mais terá

- Mas não era toda a gente, acho que era cinco elementos por turma. (AA2)

- Era, era! (AA3)

- A generalidade dos pais está preocupada com a avaliação dos filhos, não com a avaliação da escola. (...) Não me recordo disso. (...) Uma das críticas que se faz a qualquer escola é que chega muito pouco aos pais. Só se sabe o que se passa na escola se o filho eventualmente chega a casa e diz “hoje houve isto”; de resto não se sabe mais nada! (AP2)

- Eu, sinceramente, em relação à auto-avaliação da Escola não tenho nenhuma percepção; tenho é uma percepção da minha avaliação...tenho uma percepção muito nítida! (AF3)

- Eu lembro-me, por alto... Era a nível do funcionamento, do comportamento de alunos...(AF2)

- Isso já foi há uns anos!...Eu também respondi. (AF1)

gerado atrito terá sido a questão do anonimato, que fica comprometido, como já referido. Segundo eles, “com a avaliação do desempenho docente tudo ficou envenenado, porque o espírito é mesmo de medo ou precaução e ninguém se atreve a assumir críticas” (NC-2/7/09). Este depoimento, acrescentado àquele que deixam os docentes aqui ao lado, de “falta de abertura”, dificulta muito qualquer projecção positiva sobre os processos de auto-avaliação das escolas, a não ser que nos focalizemos nas potencialidades entrevistas por cada um deles.

Quanto aos outros grupos, o impacto é inexistente, porque ou não se deram conta ou não valorizaram. Mesmo os respondentes aos questionários nem sempre os associam ao projecto e processo de auto-avaliação, o que decorre da ausência de discussão e, sobretudo, de divulgação da iniciativa, que passa de facto diluída no acontecimento da Avaliação Externa.

E ao empregarmos aqui o conceito de “projecto” é para designar uma ideia e não um plano concreto e explícito, o que nunca terá sido construído depois do “Roteiro” inicial apresentado na Oficina de Formação. Além disso, também no Relatório final não são explicitados aspectos importantes para compreender o processo do ponto de vista técnico, como por exemplo o universo de aplicação dos questionários, as amostras e a relação entre o número distribuído e recebido.

EU- Então e depois souberam alguma coisa sobre esse trabalho, sobre o que isso deu?

- Que eu saiba, nada! (AF2)

- O processo de auto-avaliação fica aqui na escola, só a escola é que sabe o resultado, a não ser que o publique depois na página da Internet... (AP2)

– Então nós soubemos só da avaliação externa, que eu me lembro... Não me lembro de nada da interna. (AA1)

- Fui ler os resultados que saíram, que são públicos, que estão na biblioteca para serem consultados por toda a gente. (AT3)

- Eu não fiz parte dessa equipa, mas como fazia parte do Conselho Pedagógico, todo o processo passou por aí e daí estar talvez mais informada do que a restante comunidade escolar. (AT2)

– Eu penso que há outro problema neste trabalho que dificulta mais do que o tempo. Se nós tivéssemos ideias muito claras e soubéssemos muito bem o que temos para fazer...Eu acho que o que nos tem entravado o processo é que a partir de certa altura ficámos sem saber muito o que fazer com o que temos. Já temos os questionários que as pessoas responderam, os grupos na escola ...Neste momento estamos a tentar trabalhar dados para ver o que vamos fazer com aquilo. E uma coisa conseguimos que é uma apreciação crítica ao nosso próprio trabalho, alguns erros nos questionários, por exemplo. Mas agora que temos estes dados, o que é que fazemos com eles? Que diagnóstico é que podemos fazer com eles e o que é que nós podemos fazer para mudar o que está menos bem? (AE2)

- Pois, isso já fizemos no relatório – aquilo que nos questionários achámos que ficou menos bem e que tem que ser reformulado. Agora com os dados ...é que está a ser difícil! (AE2)

- Nós já percebemos que há muitas coisas erradas e isso já é um aspecto positivo a que este trabalho levou. Mas e agora? Essa já era a nossa dificuldade... (AE2)

- Mas isto também se liga com o facto da avaliação geral ser positiva... (AE3)

- Claro! Isto já parece quando na avaliação externa nos perguntavam o que podíamos fazer para melhorar os resultados. Ora nós temos muita

3.3. Os resultados e a divulgação

O que antes foi referido e ilustrado para o impacto do processo, prolonga-se para a divulgação dos resultados, ou seja, há um alheamento evidente de todos os grupos não docentes em relação aos resultados dos questionários. Isolando o caso dos funcionários, o único grupo em que terá sido detectada alguma insatisfação, surpreende que não tenha sido efectuada qualquer acção específica para exposição e análise da questão, mas tal deverá relacionar-se com as estratégias de mediação e resolução dos conflitos já antes conhecidos da gestão e com outras medidas entretanto tomadas na coordenação deste pessoal.

É claro que esta falha de divulgação não é o mesmo que encobrimento da informação. Como referem os docentes, o dossiê com o tratamento dos dados dos questionários é disponibilizado na Biblioteca da Escola e o Relatório-síntese é apresentado em Conselho Pedagógico e, logo, nos Departamentos. A verdade é que neste nada ressalta que capte as atenções, resumindo-se ao que todos repetem anodidamente: “está tudo bem”.

De facto, o que este pequeno Relatório mais foca são os aspectos da meta-avaliação, sobretudo no que respeita à construção dos questionários e à sua relação com a limitação na análise e interpretação dos dados. Nas conclusões há apenas dois pontos referentes a resultados:

“De um modo geral, os resultados recolhidos são muito positivos na grande maioria dos diversos itens, quer quanto à auto-avaliação quer quanto à heteroavaliação.”

“Há dois sectores – Auxiliares de Acção Educativa e Funcionários Administrativos (com especial atenção para este último) – que merecem um estudo mais detalhado. Justifica-se um inquérito mais específico, pelo menos neste último sector, para identificar causas de resultados menos positivos nos itens espaços de trabalho, segurança e satisfação laboral.”

A inquietação da Equipa sobre “o que fazer com os dados” numa perspectiva de fazer recomendações e a sua focalização nos erros pontuais nos questionários prende a sua agilidade para um olhar mais global e auto-crítico. O “estar tudo bem” também favorece um adormecer do assunto no dossiê da Biblioteca, deixando de fora apenas o caso dos funcionários. Mas esta

dificuldade, porque chegamos à conclusão que os resultados são bons. Na avaliação externa os resultados eram os dos alunos na avaliação externa; ora se estávamos em 1º lugar, o que é que podemos dizer? Ora a mesma coisa acontece na auto-avaliação. (AE2)

- Pois, eu acho que para começar temos de fazer um ponto da situação e a escola saber o que é que o grupo que está a trabalhar na avaliação, porque está e nós sabemos que continuam a trabalhar, o que é que estão a fazer neste momento e que resultados têm. (AT1)

- Eu confesso a minha total ignorância, neste momento, sobre o que está a ser feito. (AT2)

EU- Mas vocês viram o relatório que eles fizeram do ano anterior...

TODOS- Sim!

- Eu acho que tem que ser consequente! Se não é para ser consequente, não valia a pena. E penso que a consequência desse relatório terá que ser através de uma reflexão, para vermos o que efectivamente poderá ser corrigido ou melhorado e essa reflexão terá que ser entre as partes, não é? (...) Sim, entre os avaliadores e os avaliados, porque isso é que nos poderá levar a definir estratégias. (AT2)

- Eu também acho que tem mesmo que ser feito. Essa reflexão e essa análise para continuar o processo. Até porque ainda só foi feita a auto-avaliação num domínio e há os outros. Eu acho que hoje para ver se uma escola tem qualidade é mesmo através da auto-avaliação. (AT3)

inquietação e o parágrafo do Relatório que se segue, deixa perceber um lastro de insatisfação com o trabalho e uma desconfiança sobre o que ele não diz:

“Seria interessante repetir o inquérito aos Professores no final do ano lectivo (excluindo os itens que não permitem tratamento estatístico e já identificados) com vista à aferição dos resultados.”

Esta repetição não vem a acontecer; o questionário que será aplicado no ano seguinte é diferente, como já referido, e esse sim terá levantado questões, pelo menos ao nível do Conselho Pedagógico. No entanto, não nos foi facultado o respectivo relatório, por não estar concluído aquando do último encontro com a Equipa.

A colagem da Equipa à gestão de topo, reforçada com a nomeação de um dos elementos para a equipa da Directora, parece dificultar a perspectiva da legitimação de base e da necessidade de abertura do processo, tanto a montante como a jusante, ou seja, tanto do projecto como dos resultados. A legitimação formal e o prestar contas pelo topo não será suficiente para proporcionar a potenciação da rede crítica interna e o seu contributo na reflexão e construção de uma dinâmica de efectiva auto-avaliação. Os constrangimentos externos, como a avaliação do desempenho docente, assumindo que terão sido interferentes e desmobilizadores, poderão funcionar no sentido inverso e incitar Atena a marcar mais a sua diferença. Os docentes têm consciência deste distanciamento e das vantagens de o superar; os docentes são a prova desse distanciamento quando projectam “avaliadores” e “avaliados” neste processo, que deveria ser simplesmente colectivo.

4. Como tudo não acabou – efeitos e possibilidades

- Eu acho que devo defender isso. Quando te digo que tenho um resultado de uma pesquisa que é feita e que há um grupo de pessoas que não tem relações entre eles, eu a partir daí posso perspectivar as tais formas de desenvolvimento pessoal e profissional. Através de actividades que possam ser feitas, ou de mudanças que se achem adequadas... Eu penso que sim, que tem vantagens nessa parte; se fosse só administrativo não valia a pena, porque se perdia muito tempo...Portanto se não for para a parte pedagógica, aproveitar daí. (AD)

- Uma das coisas apontadas na auto-avaliação foi a falta de liderança da chefia; agora mudou o chefe e está há pouco tempo, mas parece-me que é outro tipo de liderança e o pessoal está numa relação diferente e melhorou bastante, mas aí não foi intervenção da escola, porque se fosse era muito difícil...Tínhamos detectado o problema, tínhamos dificuldade em resolvê-lo. (...)Mas de qualquer maneira, vamos lá ver: eu acho que qualquer pessoa que está no cargo em que estou, nós detectamos isso – assim formaliza-se – mas nós detectamos imensas coisas na relação entre as pessoas. (AD)

- Por exemplo, tu fazes um inquérito sobre o modo como a coordenação é feita, dentro de um determinado grupo...Eu acho que dentro do departamento também não funciona muito bem; importante é em relação aos grupos de recrutamento; no departamento é mais a nível de interdisciplinaridade.(...) devia ser mais aprofundado a nível dos grupos de recrutamento, que aí é que é a base, aí é que funciona! (AD)

-O que me faz impressão é esta questão das autonomias. Sendo a autonomia alguma coisa que a gente analisa à partida como extremamente positivo, eu tenho grandes receios. (AE3)

- O que eu acho que acontece é que se fala muito de autonomia, mas a autonomia que se vai dando é aquela que não devia ser dada, porque, por exemplo, nestas questões de avaliação se todos nós podemos mudar de escola para escola, e alguns no início de carreira mudam com alguma facilidade, aí não devia haver autonomia, devia haver uma regra...Já bastava a subjectividade de quem avalia e agora ainda a subjectividade do instrumento de avaliação que é diferente de escola para escola e maneiras completamente distintas de

Analizado o percurso de desenvolvimento do “projecto” de Auto-Avaliação em Atena, a partir das acções descritas e documentadas e das percepções colhidas, fica apenas um esboço impressionista do que se revela como que um ensaio, mais do que uma dinâmica decidida. Temos repetições de partidas, mas que não chegam a ganhar balanço para continuar a viagem.

Em termos de efeitos na melhoria da Escola, como todas as vozes a projectam em termos de retórica e de referenciais, é natural que não se evidenciem neste contexto, a não ser que a interpretemos – a Auto-Avaliação – em conjunto com a Avaliação Externa, seguindo a sua vocação originária. Nesse caso é bem visível um investimento, ou pelo menos uma preocupação, com uma melhor monitorização e regulação do serviço educativo, segundo as considerações e valorações do Relatório da IGE. Poderemos inclusive perspectivar os efeitos ao contrário, ou seja, é a gestão organizacional que parece preparar-se para impelir novos rumos à Auto-Avaliação, pondo-a ao serviço da governação e do controlo e definindo-lhe assim uma feição “técnica”que tinha vindo de facto a ensaiar, com a preferência pela perspectiva não comprometida e não comprometedora do “cliente”.

Por outro lado, o sentido da Auto-Avaliação como instrumento de autonomia, fica envolto na mesma retórica de que se desconfia e, portanto, esvaziado de valor prático. Não havendo autonomia – desejada ou indesejada – de nada serve a auto-avaliação, porque não basta saber – e até já se sabe – é preciso é poder fazer. No entanto, a avaliação dos docentes, que sempre paira por detrás de todas as ideias faladas, é o paradigma do que para Atena não deve ser a autonomia, quando é posta em causa a igualdade, até agora protegida pela burocracia profissional no serviço público.

Em suma, entre a autonomia que não existe – para a gestão de recursos, por exemplo – e a autonomia que não se deseja, não é vislumbrado com nitidez qualquer campo de autonomia possível e pertinente. Percebe-se que há um processo em aberto com a questão dos questionários aos docentes identificados com os grupos

ver as coisas ... Dizem que isso é autonomia, eu acho que é tapar o sol com a peneira... Em algumas coisas em que devíamos ter autonomia... há algumas decisões que a escola deveria poder tomar e não pode e no entanto tem autonomia para fazer aquelas grelhas de avaliação que no meu entender deveriam ser iguais para todos. Porque por exemplo os funcionários públicos que trabalham em serviços diferentes são avaliados da mesma maneira e com os mesmos instrumentos de medida e nós não. (AE2)

- E há uma tentativa que tem que existir, e nós temos de pressionar para que ela exista, que é que as coordenações das áreas disciplinares funcionem de facto como coordenações. Mas há professores novos que acham que é peso demais e pressão demais e abandonam... Também há casos assim. E depois, no fundo, há bons e maus professores, como em todo o lado, não é? (AP1)

- Eu pessoalmente acho que deveria ser um caminho para a autonomia. É evidente, e pensando agora na parte que me coube quando trabalhei na preparação dos resultados da auto-avaliação, que foi precisamente a parte dos equipamentos, e aí eu senti isso um bocado como controlo. (...) Controlo positivo, obviamente! Mas teoricamente e em abstracto, é engraçada essa questão por acaso, porque realmente a resposta imediata é essa – a cimentação da autonomia da escola. (AT1)

- O caminho para a autonomia, mas também o que a escola faz com isso. (AT2)

– ...qualquer processo de avaliação é importante no sentido em que obriga à reflexão. No sentido que obriga a uma reflexão organizada. (...) Porque reflectir, todos nós reflectimos. Portanto não é por aí. Mas uma reflexão organizada, uma reflexão institucionalizada, eu acho que é sempre positivo, desde que isto não caia depois na reflexão demasiada. (...) Temos é que procurar não exagerar, ou seja, não levar a reflexão a colocar um tom demasiado elitista, portanto, burocratizando a própria reflexão. (AC1)

- Às vezes eu penso que estas coisas, a papelada em demasia, torna as coisas demasiado fastidiosas e, se calhar, faz com que algum de nós se ponha na retranca, quando fazia espontaneamente tudo aquilo que os papéis pedem. (...) Se nós vamos formalizar tudo isto demasiado (...) se calhar vamos esquecer de fazer aquilo que é

de recrutamento e esse poderá ser o ponto fulcral de decisão sobre o futuro da Auto-Avaliação em Atena. Se o anonimato continuar como a questão central e se os docentes se continuarem a colocar apenas como “clientes especiais”, abstraindo-se das questões organizacionais e fechando-se na sua “especialização” profissional, a possibilidade de desenvolvimento para a Auto-Avaliação será muito maior na feição do controlo, ainda que “controlo positivo”. É de salientar que o trabalho nos Departamentos continua a ser percepcionado como essencial e estruturante do desempenho de Atena e, ao mesmo tempo, como menos conseguido, do ponto de vista dos actores “menos internos”, como a Directora e a Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Se os docentes aprofundarem a crítica, discutirem o dispositivo, analisarem os instrumentos, “reflectirem organizacionalmente” sobre o seu sentido e puderem apresentar sugestões sustentadas, então a regulação poderá ancorar-se mais na base e dirigir-se num sentido mais libertador, escapando à tendência mecanicista de regulação pela obediência e pelo controlo cego (Mintzberg, 1996).

O profundo sentido de responsabilidade profissional e a valorização da natureza essencialmente pedagógica da função do docente, que emerge em força em Atena, não será nada incompatível com um posicionamento mais colectivo e reflexivo. Aliás, enquanto referencial, ele circula e é assumido pelos docentes, embora imbuído de reservas pela projecção de maior intensificação do trabalho – mais reflexão, mais reunião; mais avaliação, mais escrita. Esta associação surge na sequência de uma real intensificação do trabalho docente, mas muitas vezes por estratégias próprias de defesa perante a insegurança de não compreensão do sentido da tarefa; faz-se muito, mas nem sempre bem e nem sempre o que era preciso. Se forem associadas, e não dissociadas, as palavras “pensar” e “escrever”, com uma “afirmação da profissionalidade nos espaços e tempos de trabalho públicos e formais da escola” (Caria, 2000:577), talvez se simplifiquem caminhos e se optimizem resultados.

“Não é determinante, mas é importante”, é um bom argumento de partida para qualquer iniciativa,

verdadeiramente importante, que é deixar o tempo para pensar, para escrever menos e pensar mais. (AC2)

- É a tal história, embora voltemos um bocadinho ao mesmo: não é determinante, mas é importante, claro. É mais um aspecto essencial para a escola poder determinar o que é que quer, a sua cultura, estabelecer uma cultura e ir por aquele caminho. Isso ajuda obviamente e faz reflectir a nível do projecto educativo, etc. (AC1)

-Por exemplo, não comparar os resultados com os resultados de outras escolas. Ora nós achamos que não temos de comparar (AE2)

-A outra era os quadros de honra e de mérito e mais não sei quê, que aqui ninguém concorda com isso- nem alunos, nem pais, ninguém concorda com isso! (AE3)

- ... como não pôr certos documentos na página da escola que estavam lá mas era na Intranet. E nós continuamos a achar que esses documentos são internos e não devemos divulgar para o exterior. (AE2)

...e nem tudo o que vem de cima é mau, e nem tudo o que é a nível local é bom. Depende dos professores, depende da própria escola. Acho que uma escola como Atena se calhar tem condições para funcionar com uma maior autonomia. (AP3)

- E não estou a dizer que a auto-avaliação não é importante; estou a dizer que não sabemos fazê-la, nem estamos interessados, nem é isso que interessa. O que interessa é termos muitos alunos na universidade, termos alunos com Magalhães, isso é que interessa! Esses números, são as novas oportunidades, é o aumento do número de graduados ... Isso é que interessa! É exactamente o oposto daquilo que se devia... As ideias são óptimas, a concretização é que não funciona e as ideias não são suficientes para justificar a sua manutenção. (AP3)

- Mas só para dizer: esta questão de auto-avaliação é muito importante, mas é importante por exemplo, se um professor tem esse espírito - é preciso sempre um elemento desencadeador dessas energias, um elemento que até é mais talentoso, mais criativo. Que bom que exista esse elemento! Mas ele pode espoletar outras energias e aglutinar outras competências à sua volta, ou seja, se as escolas se apoiassem mesmo no grupo disciplinar e na criatividade de alguns...(AP1)

imprimindo uma pressão moderada e positiva. A referência a um projecto educativo da escola, numa hora em que parece sobrepor-se outra ideia de projecto individual do Director, será também um bom sinal de potencial autónomo e sentido colectivo. Atena vai dizendo da sua diferença, mas depois não consegue assumi-la explicitamente e legitimá-la publicamente, hesitando na defesa de valores só porque não são universais e apoiados pelos referenciais oficiais circulantes, colonizados pela avaliação externa, por exemplo. A questão estará apenas em formular um acordo e dar um sentido efectivamente colectivo e institucional ao “nós”. Ter consciência desses referenciais e introduzi-los na reflexão será importante, desde que não se naturalizem nem como salvadores, nem como demoníacos.

Os pais, que fazem parte da diferença de Atena, revelam aptidão para participar nesta reflexão e enriquecê-la, descentrando do professor, mas sem desvalorizar o seu papel principal.

Os alunos, que alertam bem para esta tendência monopolizadora dos docentes, projectando as suas limitações, revelam a mesma aptidão e muito mais vocação para actores de excelência em qualquer processo de auto-avaliação organizacional, facilmente conciliado ou cruzado com projectos e processos de sentido educativo. Aqui tudo estará em aberto. Tratá-los como clientes cheios de direitos não promoverá a sua formação cívica, sobretudo na vertente do respeito pelos direitos dos outros e num contexto que todos assumem como favorecido. Tratá-los como jovens pensantes e generosos e dar-lhes protagonismo na condução dos processos poderá de facto ter efeitos na conduta cívica e ética, na qual Atena parece querer continuar a investir:

- Sim, a autonomia, a sua capacidade crítica, a sua capacidade de análise no contexto em que as coisas lhes são apresentadas...E isso acho extremamente importante, e gostaria muito que isso não se perdesse, porque nós estamos virados para o nosso umbigo por causa da avaliação do desempenho e estamos a esquecer de tudo aquilo que esta escola tem em termos de passado a esse nível. (AT2)

O passado, a tradição, sempre como referentes em Atena. A sua natureza “cívica” (Derouet, 1992). Mas depois também a mudança:

- Agora vai ser importante essa concentração de poder no director ou

- Eu acho que a escola será boa devido à organização e aos docentes. Acho que são os dois principais factores. (...) O “fulano de tal” consegue fazer isso, portanto uma boa escola será uma escola que tem sobretudo desses e isso tem a ver com a própria organização. É obvio que a auto-avaliação tem a ver com isso, mas a auto-avaliação que nos estão a vender, e que é mais fácil de comprar, é preencher papéis. (AP3)

– Se a auto-avaliação vier maioritariamente dos professores, eles se calhar como estão, estão bem e se calhar não estão muito interessados em mudar. E os pais também. Portanto, os alunos são os mais beneficiados, os que têm mais a dizer acerca disso e são os menos ouvidos. (AA3)

– Eu também acho; acho que somos pouco ouvidos... (AA2)

- É que nesta altura já há alguma maturidade. (AA4)

directora; depende muito do projecto que essa pessoa traz para a escola, se é isso que o vai seleccionar para esse posto, do projecto que traz, as ideias, como é que isso vai funcionar... É tudo uma interrogação. (AP1)

E finalmente o que se quiser fazer com a mudança, como sempre aconteceu em Atena:

– Há muito esta cultura de facilitar que a nossa escola não aderiu, e portanto, a nossa escola não facilita, a nossa escola não nos prepara para o exame, prepara-nos para a vida. E portanto não há aquele facilitismo que o Ministério da Educação quer impor desalmadamente para obter resultados para a Europa... (AA2)

- Vamos ter que fazer... Mas por exemplo em relação aos alunos – eu acho muito importante ouvir os garotos... (AD)

III – Síntese interpelativa

Atena tem um brilho próprio, mas afirma-se por uma constelação ideal de referência na qual se auto-inclui – a constelação das escolas públicas estatais, de ideal laico e republicano, destinadas a elevar o nível cultural e cívico dos jovens, através de uma pedagogia do rigor e da ciência, da abstracção e da palavra, suspendendo a mundivivência. O impulso interior dominante é então para seguir este desígnio exterior, aguardando a norma, cumprindo a norma e esperando reconhecimento pela sua exemplaridade a cumpri-la. Esta descrição atira-nos de imediato para um passado, com os traços nítidos das burocracias profissionais (Mintzberg, 1996) em termos de organização, e os traços menos nítidos, mas ainda assim presentes, da pedagogia magistral, uniforme, centrada nas disciplinas e na selecção por mérito. São evidentes e explícitas as referências ao passado na formulação das imagens de Atena, tanto interna como externa, por parte de todos os seus elementos, o que nos levou a invocar a “natureza cívica” de Derouet (1992), um tipo ideal por si construído, mas a partir de um feixe de lógicas e tendências referenciais encontradas nas escolas francesas, na sequência de uma herança de centralização e de instrumentação da escola ao serviço do Estado, muito semelhante à portuguesa.

Este impulso de exterioridade é de facto dominante na regulação de Atena, que não tem sentido qualquer necessidade de se auto-questionar, esperando antes que os outros lhe devolvam a imagem. Tem os “*rankings*”, a grande procura dos melhores alunos e a Avaliação Externa. Estes mecanismos são suficientes para se avaliar e regular, pois a sua assumida centração nos resultados das classificações dos alunos pouco mais tem exigido, a não ser o habitual tratamento estatístico que sempre fazem no final de cada período lectivo para detectar e controlar qualquer desvio mais comprometedor.

A relação que se desenvolve com a auto-avaliação só pode então ser compreendida no contexto e continuidade desta alteridade com a regulação, concebida como mais um dever a cumprir perante a tutela, ou seja, inserida na lógica burocrática. A retórica é actualizada pelos referenciais circulantes, como aliás em todos os outros aspectos organizacionais e pedagógicos, mas a prática segue um rumo e uma lógica próprias sem palavras, encarrilada no “sempre foi assim”. A auto-avaliação é dita importante para a melhoria da escola, mas é despachada sem qualquer importância, desejo ou oportunidade de interferência nas suas práticas. Esta dissociação, sendo vulgar nos contextos organizacionais e até lida como uma característica política normal – a hipocrisia como boa estratégia ao serviço da legitimação da acção (Brunsson, 2006), no contexto especial das escolas e referente ao trabalho docente, é lida também como obstáculo ao desenvolvimento profissional, impedindo a interpelação entre “as competências formais-rationais e teóricas” e as “competências prático-contextuais e culturais” (Caria, 2000:576). Indagando sobre a cultura profissional dos professores, esta dissociação foi assinalada como o principal obstáculo a uma “reflexividade racionalizadora”, presente no facto de os docentes “preferirem a oralidade, a consensualidade e a informalidade, em oposição à escrita, à decisão e à institucionalização” (Ibid:577).

Outras dissociações se têm introduzido no quotidiano de Atena, disseminando algumas inquietações e abalando a sua estabilidade, provocadas por um referencial cada vez mais dominante e indomável no quadro desta natureza “cívica” e burocrática. Podemos designá-lo aqui como referencial da autonomia, no sentido em que é esperado que as escolas assumam e desenvolvam políticas próprias, gerindo recursos e problemas de forma autónoma, reconfigurando-se a regulação

externa não pela conformidade dos processos, mas pela obrigação de resultados. Esta reconfiguração do Estado e de toda a acção pública tem-se desenvolvido através de uma instrumentação mais ou menos dissimulada, mas no caso da educação, e talvez por arrastamento do imenso peso da máquina burocrática que implica, com uma intensidade e agressividade normativas impressionantes, cultivando um ambiente de efectiva hipocrisia, em que todos esperam que a autonomia se vá decretando (Barroso, 1996).

Atena tem vivido bem nesta dubiedade, conseguindo garantir um equilíbrio de satisfação dos seus profissionais qualificados e dos seus “utentes”, cumprindo a sua autonomia com bons resultados, “travestindo” as suas velhas práticas e estruturas com uma pretensa modernidade (Barroso, 2006:53). Mas os componentes “quase-mercantis” (Afonso, 2002 a) deste referencial da autonomia acabam por corroer esta relação pacífica de Atena consigo própria e com o exterior, ao impor e expor contrariedades e fragilidades, podendo dizer-se que é apanhada pela sua própria rede. Por exemplo, a sua centração nas disciplinas “nobres” e nos resultados envolve-a profundamente no negócio das explicações, com efeitos inibidores na regulação interna e detractores da imagem externa. O efeito deflacionário do rigor e exigência nas classificações dos alunos leva à anulação da matrícula e à fuga para outras escolas, abalando também a sua imagem. Portanto, os “rankings” dos resultados dos exames, expondo as suas vantagens também expõem as suas fragilidades e são bem simbólicos desta dissociação de lógicas que Atena precisa de enfrentar. Finalmente, a Avaliação Externa, que Atena procura também alinhar na sua lógica de estabilidade, mas que acaba por reiterar os efeitos perversos e fragilidades da sua melhor aposta de acordo com o novo referencial – os resultados dos alunos.

Haverá ainda que considerar os efeitos não previstos da mudança da composição da população discente, com a entrada de uma fileira bem mais nova, sobretudo na eficácia da receita pedagógica estabilizada, adaptada a uma massa de jovens já bem modelados e pré-socializados na cultura escolar de Atena. Os primeiros indícios são de negação para o exterior de um problema de disciplina ou de relação pedagógica, o que por si só pode significar um problema, mas o efeito maior poderá vir a colocar-se na evolução da oferta educativa do secundário para uma maior diversificação, de modo a adaptar-se à sua procura interior, o que poderá anular grande parte do efeito da selecção natural, por atracção para os cursos de maior concorrência nos resultados e de maior investimento pessoal dos alunos. O grande trunfo de Atena e que lhe tem dado segurança pode estar comprometido.

E o novo referencial tem agora novos instrumentos em instalação – a avaliação do desempenho dos docentes e o novo modelo de administração das escolas.

Com o primeiro, Atena parece ter corporizado e exorcizado todo o seu descontentamento e ressentimento, assumindo, e de certo modo liderando, o confronto com o Ministério da Educação, funcionando a sua “notoriedade” pelos bons resultados para legitimar a posição geral dos docentes. No entanto, este enfrentamento tão declarado não poderá deixar de ligar-se à natureza mais “clássica” de Atena, com a sua burocracia profissional até aqui relativamente bem acomodada, com equilíbrio entre a norma igualizadora e a competência distintiva. A distância entre o que é e o que se projecta será aqui maior, mas mais uma vez a resposta é de exterioridade e não de reflexividade, adiando-se o confronto com a resposta interna, que terá que ser dada de alguma forma, para a regulação da qualidade profissional do desempenho dos docentes. A relação entre esta avaliação e a auto-avaliação organizacional, ou melhor, a sua ausência, espelha bem este distanciamento.

Com o segundo, Atena parece confiar na estratégia habitual de “domesticação” do modelo, com a manutenção da “liderança pedagógica” (Costa, 2000), de estilo interpessoal (Ball, 1994:131), recusando aproximações autoritárias ou gestionárias e declarando o primado da “racionalidade pedagógica” sobre a “racionalidade administrativa” (Barroso, 2006: 51). Mas fica claro que os apelos e tentações vão assomando nos discursos, e até nas práticas, sob a forma de pendor para o controlo, como receita para a regulação das distorções, decorrentes da autonomia profissional dos docentes e que ganharam visibilidade, como os atrás referidos. Vemos estes apelos não apenas na feição “empresarial” esboçada com o ensaio de dispositivo de auto-avaliação, mas também nas suas extensões, não bem assumidas dentro do dispositivo, mas antes encaradas como técnicas de gestão e, sobretudo, nas constatações da Directora sobre as insuficiências do trabalho colectivo dos docentes.

Os mecanismos da democracia formal, como por exemplo a representatividade, não serão os mais adequados para garantir voz universal e interesse comum na escola, como acontece em Atena, em que se percebe um alheamento de todos os grupos das questões de regulação geral da escola, muito pelo entendimento da participação apenas como estratégia de integração e gestão (Lima, 2002 a). Para resolver este “deficit” de voz parece agora imiscuir-se a receita “empresarial” da auscultação da satisfação do cliente, a feição principal dos instrumentos de auto-avaliação criados, que mesmo esvaziados de consequências práticas acabam por ter valor simbólico e indicativo de uma lógica que se impõe, afinal refinando o mesmo efeito de integração, despoletando possíveis oposições.

Paralelamente vão-se delineando e ensaiando operações de gestão racional dos recursos e dos processos, como as aulas de substituição, por exemplo, ou o Plano de Actividades em geral, mas em que as resistências encontradas por parte de alguns docentes revelam que é detectada uma dimensão que vai para além da racionalidade técnica e que pode consubstanciar-se numa ameaça profissional.

Temos depois as questões relacionadas com o trabalho dos Departamentos, ou melhor, dos grupos disciplinares ou de recrutamento, sempre centrais na “natureza” cívica de Atena, e onde parece haver acordo sobre a sua fulcralidade, independentemente dos focos de interesse – os professores “novos”, os professores “velhos”, as notas baixas, as explicações, a uniformidade, a diversidade, a disciplina, os métodos “novos”, os métodos “velhos”... Não se obtiveram dados que possam sustentar uma análise da questão do “individualismo docente”, ou do seu “isolamento profissional” (Lima, Á., 2002), mas percebe-se ser essa uma das questões centrais de discussão interna, levada mesmo a instâncias formais de regulação (o Conselho Pedagógico) e colocada como nó dessa mesma regulação, sobretudo numa lógica de reacção às “ineficácias” comunicadas pela Avaliação Externa.

Também nós destacamos a possível fulcralidade dos Departamentos, assim comprovada em muitos estudos sobre processos de melhoria na escola, focando a linha do desenvolvimento profissional e dos processos, ou mesmo de desenvolvimento curricular e dos resultados. E esta fulcralidade não se localizará apenas na sua dimensão restrita e especializada na disciplina, com competências essenciais na gestão curricular e pedagógica, que tem nós a resolver, como sempre destacado pelos actores, mas também na sua forma mais alargada, com competências importantes na gestão organizacional e política, que Atena terá todo o interesse em finalmente assumir se quiser manter o seu brilho e a sua constelação, ou seja, se não quiser trocar o controlo externo pelo controlo interno e assumir as efectivas qualidades da sua natureza cívica, abrindo-se e

comprometendo-se em interdependências horizontais, tanto no seu interior como com o seu exterior.

A auto-avaliação pode ser o ponto de partida, ou mesmo o suporte de encaminhamento das dinâmicas de desenvolvimento profissional e organizacional, se trocada a segurança do anonimato pela segurança do colectivo consciente e a não interferência pela solidariedade profissional. Nesta reconfiguração está incluída a liderança, que só se poderá manter prioritariamente educativa e pedagógica e efectivamente democrática (Woods, 2004), se for disseminada e assumida colectivamente pelos docentes, separada mas não alheia do suporte administrativo (Foster, 2004), dialogante mas não submissa a qualquer lógica particular que ponha em causa o interesse público.

Mas a auto-avaliação não deverá ser concebida apenas na sua função defensiva e de manutenção da identidade de Atena. Fica claro que a sua fórmula de regulação tinha já desadequações e não era eficaz em todos os resultados, nomeadamente na mobilização dos alunos e na sua ligação plena à escola e ao seu projecto. O envolvimento dos alunos é a grande oportunidade da auto-avaliação organizacional e aquela que menos tem sido agarrada (Correia, 2006), e que aqui, em Atena, tem todas as condições para ser um sucesso, já que não existem problemas profundos e flagrantes com os alunos para distorcer e desviar energias, mas também falta um bom catalizador dessas energias naturalmente positivas. Desvalorizar a sua palavra e reduzir a sua participação é um enorme desperdício e será preciso provar-lhes o contrário. Em nome do que sempre foi Atena, mas sobretudo em nome do que poderá tornar-se.

Em conclusão, a auto-avaliação não se inscreveu numa dinâmica de regulação horizontal e autónoma em Atena, nem parece ter espreitado qualquer interesse nesse sentido, sendo muito forte a relação de dependência e exterioridade com a tutela, numa lógica do Estado Educador (Afonso, 2003). O Estado Avaliador vai assomando e incrementando ideias, mas Atena não se deixou seduzir por este referencial e só lhe adopta a retórica. Assim, a auto-avaliação também não se inscreve em nenhuma dinâmica de controlo interno, domesticador de acções “rebeldes”, mas também redutor de criações. Com isto, podemos entender que a ausência de efeitos tem as suas vantagens, deixando completamente em aberto o campo das possibilidades no que respeita à instrumentação e instrumentalidade da auto-avaliação em Atena – controlo cego e regulação mecanicista de conformidade, ou monitorização cognitiva e regulação profissional de emancipação?

I- Contexto

1. O que se diz de nós – a imagem externa

- E somos uma boa escola. Enquanto as outras baixaram o número de alunos, nós temos aumentado. Foi preciso ir buscar imensa gente... Não há horários zero! (HE2)

- Nós temos essa pretensão pelo retorno que temos. Do retorno da imprensa, por exemplo – há tempos chamaram-nos a “universidade do Calhabé”. Mas é claro que é pelo que vamos ouvindo... (HE1)

- E ao mesmo tempo é a escola com mais alunos (na cidade); até há disputa para entrar! (...) Quando entrei estava um bocado aflito, porque nos cursos científico-humanísticos foram recusadas 100 pessoas. (HA4)

- Não, os “rankings” não dizem nada, porque as escolas com tecnológicos como esta nunca podem ser comparadas com as outras; nos exames só conta a parte teórica e os tecnológicos têm mais a parte prática e os alunos não são tão preparados na teórica...Eles fazem exames como nós, mas não podem ter os mesmos resultados (HA4)

- Eu só queria dizer que o “ranking” é estabelecido logo à partida, porque quando se falava há pouco da selecção de alunos, ainda hoje existe selecção de alunos e não é por acaso que há escolas que conseguem uma posição muito superior. De facto, o nível dos alunos que têm entrada na escola é logo seleccionado à partida. (HP3)

- Chegou ontem uma informação...A perguntar para este ano...Mas nós vamos entrar em obras...Há pessoas que acham que é melhor entrar já, mas há outras que acham que não... (HE2)

- Eu não reconheço de momento nenhuma (vantagem), a não ser a assinatura de um contrato de autonomia que também não sei o que poderá ser neste novo modelo de gestão. De resto...(...) Quer dizer, para mim não é importante saber a comparação com outras escolas. (HE1)

Hefesto é tão confiante da sua boa imagem, que parece não preocupar-se com ela. A prova maior está na procura crescente de alunos a cada ano e o efeito da relação oferta-procura redobra a boa imagem, muito mais do que um lugar no *ranking* ou uma boa nota na Avaliação Externa.

Com os *rankings* ninguém se preocupa, ou melhor, eles são perspectivados do ponto de vista das suas limitações e identificados com realidades diferentes e que não se desejam. Hefesto sente-se livre dessa teia pressionante de resultados e desvaloriza o seu poder, mas sem qualquer sombra de despeito.

Com a Avaliação Externa, há uma preocupação latente, mas não num sentido de ansiedade ou de alguma relutância; sabe-se que terá que ser, mas aproveitam-se todos os pretextos para a adiar e protelar assim uma interferência que não desejam no seu quotidiano e da qual não se vislumbram vantagens. Estão convictos da sua incomparabilidade, único desígnio que parecem atribuir a estas avaliações, e também da sua qualidade, por isso se apanha um posicionamento de certo modo provocatório. As obras e o seu imenso impacto na organização global terão justificado este adiar, tanto do ponto de vista da Escola como da I.G.E.

Com que se constrói então esta imagem de reconhecimento de qualidade e de valorização pela comunidade?

O tamanho será um bom factor de respeito, traduzido em números que de facto impressionam, construído com o atrair de oportunidades e a sua devolução em forma de uma oferta educativa e de formação muito diversificada. O conceito de “formação” é preferido ao de educação na linguagem corrente dos docentes e até dos alunos, sendo isso significativo de um posicionamento diferente, poderíamos dizer que mais

- ...nós não podemos negar a importância da avaliação externa, tem que ser! (...)Eu acho que o objectivo é um bocado pôr à luta as dinâmicas das várias escolas, porque depois é uma espécie de ranking, não é? Umas são melhores, outras são piores... (HB2)

- Que venham! Penso que aí não há receio absolutamente nenhum! (HB1)

- Bem, o que a faz diferente, é exactamente ser uma escola que tem tudo e mais alguma coisa! (HC1)

- Ah! Mas a QF também tem agora do 7º ao 9º e portanto era muita gente, muita miudagem... Portanto a opção foi por uma escola mais adulta, talvez. (HP3)

- Porque antigamente isto era uma escola tecnológica, os grandes mestres e técnicos formaram-se aqui.(HF2)

- Depois nós na nossa vida real vemos que queremos um electricista, não temos, queremos um mecânico, não temos...E esta escola preparava os alunos para isso. (HC2)

- E têm estatuto! (...) Mas ainda hoje assim é. Engenheiro, julgo eu, é um bocadinho mais do que doutor. (HE1)

- À partida têm que existir protocolos com empresas...E temos uma bolsa de empresas que sistematicamente fazem protocolos connosco. (...) Quer dizer, acho que não queremos uma boa escola para ter 20 valores; o que queremos é que os alunos sejam bons profissionais, o que queremos é ser reconhecidos pelos empregadores que os querem lá. (HE1)

- E isso vê-se nos estágios. Os nossos alunos são considerados bons e ficam. (HE2)

- Para mim é um erro estratégico impedir que pessoas que são potencialmente activas noutra profissão sejam professores. Falando de inovação, é claro que alguns de nós lá fora fazemos outras coisas que das empresas trazemos para a escola. Digamos que é um erro de estratégia nacional. (HE1)

adulto e aberto ao exterior. Para isto concorre o facto de conseguir manter-se apenas secundária e de ter apostado na via dos cursos tecnológicos e agora também dos cursos profissionais. Os cursos de formação de adultos, nocturnos e depois também no âmbito das “Novas Oportunidades”, com a vertente de certificação de competências, acentuou esta vocação e esta imagem “adulta” de Hefesto.

A esta dinâmica de hoje junta-se a imagem sólida e séria de ontem, associada à formação técnica da mão-de-obra essencial para a economia local, tanto a nível comercial como industrial. E além da qualidade dessa formação, sempre referida por todos, fica também implícita uma certa saudade desse ethos de valorização e de louvor do trabalho manual, que no plano interno se corporiza numa “ala” de docentes e funcionários com grande poder, pelo menos simbólico. São os engenheiros e os mestres, algo mais que professores e auxiliares. E este ethos será um pouco mais que cultura, porque premeditado e coerentemente alimentado (Glenn, 1994), no sentido de cultura carismática, que realça o lado único e épico (Torres, 1997:15).

A imagem também tem sido construída pelas relações directas e concretas com o exterior, nomeadamente com o mundo empresarial, através dos programas de estágios. Os alunos fazem as pontes, mas antes deles também os docentes – os engenheiros – que vivem combinando a função de professor com outra actividade profissional ligada ao campo da sua especialização. Mesmo sabendo-se que não é aprovado legalmente, há uma concordância genérica tácita, ou pelo menos uma condescendência, em relação a esta “ilegalidade”, provavelmente porque se reconhecem os benefícios aqui invocados por um destes “engenheiros”. O epíteto de “Universidade do Calhabé” remeterá não só para os “profissionais encartados” que de lá saem, mas também para os “catedráticos” de projecção social que ali se mantêm.

No entanto, o tempo e a mistura de gerações introduz mudanças reais e também de percepção da realidade; no retrato percebem-se sobreposições, desajustes, elementos esbatidos. A questão da procura e da composição social é um desses elementos fugidios.

- Nós sabemos que o nosso público-alvo é da periferia e que quer fazer um curso de formação profissional, que quer ir trabalhar. Independentemente de termos dezanove que vão para Medicina, a nossa massa é diferente. É desses que estamos a falar; os outros, para mim, são uma remanescente. (HE1)

-Por acaso foi um choque, porque as pessoas têm a mania que a Hefesto tem pessoas mais... (...) Não, nem é extravagantes. É que partem tudo, que quando falam vai tudo à frente! (...)E as escolas onde houve mais problemas, em que houve alunos que tiveram comportamentos muito maus foram as escolas onde precisamente há classes sociais mais altas (HA4)

- Uma vez, um colega do JF, sentou-se aí na escada uns 5 minutos e ficou chocado! "O que é isto? Cabelo rapado dos lados? Todos vestidos de preto?" No JF isso seria impensável, porque toda a gente ia comentar! (HA5)

- Sim, não ser elitista para mim faz parte de um padrão de qualidade! Obviamente! (...) A equidade e alguma heterogeneidade em termos de alunos, porque de facto estamos a falar da preparação de pessoas que na sua vida futura vão encontrar-se com um público muito heterogéneo, não é verdade? Isso é logo uma das qualidades! (HP3)

- Sim, esta escola destaca-se pelas Artes! (HA4)

- Há um factor dentro desta diversidade que eu gosto de salientar nesta escola, que é o facto de termos uma comunidade de alunos surdos... (HC4)

- Há ainda o facto de ser uma escola de referência do ensino bilingue, o que é também uma mais-valia e que nos traz alunos de toda a região centro. Complica tudo mais um bocadinho, na questão dos horários, por exemplo, mas é uma mais-valia. Nos cursos profissionais pomos isso em rodapé. (HE1)

- O meu filho gosta muito de matemática e esta é uma escola que tem bons professores de matemática... Pelo menos tem fama! Mas claro que na escola também se faz escola! A escola mais perto de casa era o DD, mas ele não tinha vontade nenhuma... E também a sensação, (não passa disso, claro!) que os professores de lá baixaram um bocado os braços em puxar a sua escola, em fazê-la mais dinâmica... Havia o JF, que na parte de

Se por um lado, Hefesto se identifica com um referencial positivo de recepção e promoção dos jovens "das periferias" e mais desfavorecidos, num prolongamento do recrutamento explicitamente diferenciado entre a antiga escola técnica e o liceu, por outro não deixa de imiscuir-se um outro negativo de associação de rudeza, indisciplina e marginalidade a esta composição mais "popular", muito sugerida e facilitada pela aglomeração e exposição dos alunos no exterior da Escola aquando dos intervalos, numa rua bastante movimentada da cidade. Acresce ainda a exuberância e excentricidade bastante notórias transmitidas pela forma de trajar de muitos grupos, facilmente associados a atitudes menos compostas numa óptica mais conservadora. Numa óptica mais progressista, não é vista a segregação mas a heterogeneidade, bem como todos os seus bons princípios e os seus bons efeitos em termos de educação e de regulação social.

A existência e falada excelência do curso de Artes, atraindo bastantes alunos e sendo uma das valências mais distintivas de Hefesto, fará a sua parte nesta construção de uma imagem identitária tão singular.

Temos ainda a "especialização" nas necessidades educativas dos alunos surdos, sendo de facto uma referência na região e com impacto notório na imagem, promovida intencionalmente pela Escola, o que significa que é assumida e desejada. Além do enriquecimento objectivo e quantitativo da oferta curricular, não será menos importante o enriquecimento qualitativo geral que esta valência traz à Escola, contribuindo para a heterogeneidade e para o seu efeito oculto esperado num sentido de formação em valores.

Hefesto é então olhada como uma escola adulta, de trabalho, socialmente heterogénea e integradora, mas que preserva e prefere a sua imagem de "técnica" à de "académica".

Resguardada das lutas pela imagem, sendo a sua não concorrencial, tal resulta de uma política de regulação continuada, que soube aproveitar as diferenças e vantagens do passado, nomeadamente em recursos físicos e humanos, e combiná-las com todas as oportunidades de actualização e de adequação aos

ciências também se fala bem, não é? O DM nem pensar, que ele não queria - “É uma escola de betinhos e eu não quero ir para essa escola, que coisa horrível!” Já agora, adianto que a minha filha para o ano queria vir para aqui, mas como se lhe meteu na cabeça que quer ir para Medicina e em Medicina contam as décimas, e também, é o que se diz, na DM se conseguem melhores médias... (HP1)

- Porque era a melhor escola de artes. E como é que eu sabia? Porque a minha mãe tem um cabeleireiro que é frequentado por muitas professoras... (HA2)

- Os meus pais contactaram alguns amigos, colegas... (HA2)

- Eu vim para aqui, porque a minha mãe já tinha dado aulas aqui e gostou muito. Do ambiente e também da relação professor-aluno, que é completamente diferente... (HA3)

- Agora a melhor maneira de ver as competências dos alunos é ir à universidade. Por exemplo, nós fomos ao departamento de física e lá dizem que os alunos da Hefesto têm melhor sucesso. (HA5)

- Em arquitectura também dizem que os alunos da Hefesto, genericamente, desenhavam melhor! Claro que estamos aqui a falar de uma média! (HA4)

- Se calhar porque os alunos gostam, porque nunca pedem transferências...porque nos visitam e dizem que têm saudades da escola, que os marcou para a vida... (HE2)

- Se calhar isto é uma família, que quando está a falar para o exterior se une; que tem as suas diferenças, mas que quando é para enfrentar outra família se une. (HE1)

tempos e ao público específico, aproveitando as ondas das políticas educativas.

No entanto, também não escapa às estratégias mais actuais de escolha da escola pelos pais, numa regulação quase mercantil, em que emergem outros contornos da imagem externa favorável, construídos já a partir de um suposto conhecimento muito interior e da formulação de “rankings locais” através das redes sociais. Os docentes, e de determinados grupos, são “produtos de qualidade” que atraem por si os pais e os alunos da lógica mais académica, contribuindo desta forma para sustentar melhor a imagem de qualidade polifacetada de Hefesto. Este quadro alinha-se com duas conclusões de estudos sobre a “escolha da escola” – que ela se faz muito pelo ambiente social da escola, pela disciplina e pelo currículo; que as redes sociais de um nível superior se podem sobrepor à informação “democratizada” dos rankings (Barroso, 2003:86-94).

E esta imagem é de facto construída numa lógica muito empresarial, em que conta a qualidade dos serviços e dos produtos e o bom nome falado, mas também o “marketing” de qualidade, impessoal mas muito profissional. A página da Internet e o espaço na comunicação local são dois bons indicadores.

A relevância da “união” na construção desta imagem para o exterior só se entende quando se entra no seu interior.

2. O que nos distingue e caracteriza – a imagem interna

- Porque aqui temos que dizer uma coisa – nós aqui sentimos que há duas escolas: a escola do lado de cá e a escola do lado de lá e que as obras têm que intervir nisso. (...) Como já dissemos, há os alunos de prosseguimento de estudos que vão para o ensino superior e há outros que vão trabalhar. Portanto há uma parte oficial e há uma parte mais... vou-lhe chamar académica. E isso há muitos anos fazia sentido, mas agora tem-se esbatido, embora haja a predominância do profissional. (HE1)

- É uma das coisas que temos lutado muito por acabar e uma das coisas foi até o projecto das obras. Ou seja, o projecto das obras foi feito de modo que houvesse uma integração da parte de lá – das oficinas, dos laboratórios, da parte mais prática - e da parte de cá, a parte mais teórica. Os profissionais, os tecnológicos estavam sempre do lado de lá. E essa é uma das coisas que a mim sempre me irritou, porque eu sou do lado de lá... (HD)

- E por imposição do próprio Pedagógico, acabou-se com aqueles horários de só dar um nível. Todos nós agora temos que dar profissionais. Agora ninguém pode dizer “Não senhor, não vou dar profissionais, porque nem gosto desse tipo de alunos”. É a realidade, temos que nos adaptar. (HE2)

– Temos um dinamizador dos cursos profissionais, que diz a brincar que temos uma escola dentro de outra escola! (HT3)

– Eu até há dias dizia a alguém a brincar: se fores candidato a director da escola e se ganhares, pelo menos esperamos que haja 50/50: 50% de profissionais e 50% de humanísticos. Para que na verdade a escola ganhe um pouco mais de... digamos, prestígio. Ganhámos o prestígio da nossa tradição, mas eu acho que a escola precisa de um pouco mais de qualidade. Possivelmente até dentro dos profissionais e dos restantes. (HT3)

- É uma observação tola, porque nós temos sempre feito ao longo dos anos, já antes de mim, haver 50%. (...) Pois é! A nossa bitola é os 50%. Temos sempre isso mais ou menos. (HD)

– A escola era diferente, está diferente do que era. Com tantas turmas de profissionais, perdeu qualidade. (HT2)

Do lado de dentro, é por todos conhecida a dupla face de Hefesto e a tensão que tal implica na sua regulação, havendo referências claras a jogos de poder e até a ideologias fortes e com grande influência.

A escola “do lado de cá”, ou da frente, ou académica, ou de “humanísticos”, que uns vêem como “remanescência”, outros vêem como essencial para garantir a qualidade da Escola e a sua contribuição na formação de “seres pensantes”.

A escola “do lado de lá”, ou de trás, ou oficial, ou técnica, que é perspectivada por alguns como o corpo e a alma de Hefesto, o que verdadeiramente a distingue e projecta, por outros é encarada como a responsável pela diminuição da qualidade e, mais forte, como uma ameaça de retorno ao passado e dos princípios democráticos.

A mistura não se fazia entre os docentes, muito à conta dos critérios de distribuição de serviço, que punham cada qual no seu lugar, ou à conta da estrutura das instalações, que deixava cada qual no seu lugar. O afastamento fomentava mais distância simbólica e percepções de rivalidades, que necessitaram de intervenção táctica: a obrigatoriedade de distribuição dual de serviço e a paridade no volume da oferta de cursos; de facto, esta proposta de “50/50” do docente entrevistado estaria já definida, num acordo não escrito, e seria aplicada pela Escola, segundo a Presidente do Conselho Executivo e como se comprova pela oferta educativa. Agora, com as obras, nova táctica dentro da mesma estratégia de fusão das “duas escolas”, esbatendo o mútuo sentimento de inferioridade, mas deixando sentidos por clarificar e rumos por definir. De qualquer forma, com a pauta de Derouet (1992), estamos perante uma escola de “natureza industrial”, em que o objectivo principal do ensino é a aquisição de saber-fazer e em que se procura a adaptação do aparelho de formação à evolução do mundo do trabalho.

Os cursos profissionais, apesar de se inscreverem na opção técnica, apresentam uma configuração diferente dos anteriores tecnológicos, escapando ao controlo interno, tanto em termos de procura e de entrada dos alunos, como do processo da sua formação. A

– Dentro da escola houve sempre uma corrente muito forte de educação... da escola anterior, da escola do estado novo e da escola fascista. A questão é esta - há aqui uma corrente que continua muito forte que tem saudades.(...) Formar técnicos, e tudo o resto está a mais. E daí também o seu progressivo isolamento. Porque não é completamente assumido (...) Dou 5 anos a esta escola para voltarmos a ter o que tínhamos nos anos 70, que é as escolas técnicas, é os liceus e as escolas artísticas. É o que vai acontecer. (HC3)

- ...o facto de nos terem tirado as humanidades daqui e nos terem tornado uma escola muito mais... com objectivos muito mais práticos em termos dos alunos, considero que afectou a qualidade da saída dos alunos; eles não estão tão preparados a nível cultural, de informação, críticos... Não estão! Temos técnicos, ok, formamos técnicos, mas seres pensantes e críticos, desculpa, mas acho que não. (HC4)

- Agora, hoje em dia, esta socialização do ensino põe problemas muito diversos. Eu não sei se nós, professores, estamos preparados para saber lidar com todos estes públicos. Porque são miúdos que vêm com uma perspectiva e expectativa de vida que não corresponde nada à nossa, que é a perspectiva das famílias deles; normalmente são miúdos que já fizeram um percurso de insucesso, que têm uma escolaridade obrigatória marcada pelo insucesso e que encontram nestes cursos uma possibilidade de tirarem um diploma qualquer para exercerem uma função qualquer em qualquer área; normalmente em oficinas, em zonas, digamos, mais manuais. (...) Agora o que a mim me perturba profundamente é a falta de civismo, falta de educação, falta de princípios, falta de respeito generalizada, não apenas por pessoas, mas também por objectos, por coisas. Eles são agressivos, são violentos, não respeitam nada nem ninguém. (...) Sim, toda essa nova franja que nos entrou aqui pela casa dentro...(HB1)

- Tive uma professora que rebaixava a torto e a direito! (...) muitos professores pensam que por estarmos num curso tecnológico somos as piores pessoas que andam pr'aí! Essa aí desde o primeiro dia de aulas que nos dizia que éramos a pior turma. (...)E depois olham para a idade. Por exemplo, eu que já tenho 20 anos. (HA1)

- Tivemos excelentes profissionais. Pode haver um ou outro, como um de desenho que podia ser francamente melhor, mas tivemos uma equipa fantástica! (HA4)

problemática parece deslocar-se assim para o âmago da questão educativa, em que importa mais a motivação intrínseca do que extrínseca – o que faz a diferença não é aprender uma profissão ou aprender a estudar; o que faz a diferença é querer aprender:

- A postura com que se apresentam, ou seja, parece que andam sempre cansados, parece que é um peso enorme vir para a escola, vêm para a escola só porque têm que vir, não os sinto, pelo menos na minha aula, não os sinto tão motivados como vejo os meus alunos científico/humanísticos. (...) Eles não facilitam, ou seja, obrigam sempre o professor a estar numa postura muito mais severa, muito mais atento, muito mais actuante. Interventivo acaba por estar sempre, mas a relação de aprendizagem não é tão exponencial como nos outros cursos. Não estou a tirar mérito a esses alunos; o que eu noto é que estes alunos que eu tenho este ano, sinto que não têm a motivação suficiente para andarem aqui. E quando falo aqui, falo na minha disciplina. Parece que é um “frete”- perdoem-me a expressão – o que eles vêm para aqui fazer. Sentiram que não tinham oportunidades nas outras áreas, e não estou a dizer que eles não tenham valor, mérito ou qualidade na área profissional... (HT4)

Este debate interior que circula entre os docentes e que, à primeira vista, será igual ao de todas as escolas, traduzindo um “mal-estar” decorrente da intensificação do trabalho (Hargreaves, 1994; Correia, Matos, 2001), mas também do já há muito estudado desajuste de “culturas” - a dos docentes, mais ou menos homogênea, e a dos novos “públicos” massificados num “arco-íris cultural” (Stoer, Cortesão, 1999: 51-72) -, atentando mais profundamente, projecta-se o problema bastante mais longe, para o domínio dos valores, da relação da educação escolar com a formação cívica e desta com as opções curriculares e o lugar dado às humanidades. E este não é um debate que a Hefesto deva fazer sozinha, mas no qual poderá bem conduzi-lo, ou pelo menos espevitá-lo, dando o seu testemunho dos possíveis efeitos da “estandardização sem alma”, a “grande praga de gafanhotos” da economia do conhecimento (Hargreaves, 1994:19-20), que forma técnicos, mas não “seres pensantes”, como alerta a docente com veemência e muita convicção.

Os testemunhos dos alunos, que traduzem as suas vivências e percepções, não registam apenas o que é diferente, mas também o que é igual e, para eles, os professores é que fazem mesmo essa diferença – ou não. A sua competência está essencialmente no seu saber especializado e é isso que é destacado por todos,

- “Desculpe lá ó professor, mas nós não estamos aqui a trabalhar para a sua felicidade”. Nós estávamos a ter uma discussão e eu, como delegado representei a turma e disse: “É mau ouvir isto, mas é a verdade. Nós este ano não aprendemos nada consigo. Tivemos relação excelente, mas não aprendemos nada!” (HA4)

- Em termos de ambiente acho que foi espectacular. Alunos e professores acho que se dão imensamente bem, nós sabemos os nomes dos professores... (HA5)

- Mas eu acho que ainda não falámos duma qualidade desta escola que é a tolerância. Entre os alunos. Porque eu não sinto que, por exemplo, uma pessoa que se vista de modo diferente, tenha toda a gente a apontar, a falar, a não ser que seja uma coisa completamente desproporcionada. Uma pessoa que seja um bocado *extravagante* não é nada especial! (HA2)

- Há pessoas interessadas. Politicamente e socialmente interessadas e eu acho isso muito importante! (HA2)

- Muitos amigos de outras escolas já aqui entraram à espera que lhes perguntassem o que vinham fazer e nada. Mas pessoalmente eu vejo isso como uma vantagem. (HA2)

- Mas aqui é impossível fazer essa identificação de toda a gente... (HA5)

- É assim: obviamente que tem que haver um certo controlo, porque a qualquer momento pode aqui entrar alguém com uma arma, mas também essa rigidez... (HA3)

- Não é o conceito de escola que eu defendo... Isso é andar para trás! (HA4)

- Gostei desta escola desde o início e o primeiro impacto, transmitido pela (minha filha) foi que “ali não somos meninos; ninguém anda atrás de nós; somos pessoas, somos adultos, e ninguém anda a querer saber se fizemos os deveres, se não fizemos, como na minha escola anterior”. (HP2)

- ...há essa particularidade das pessoas passarem a ser tratadas com muito mais responsabilidade; é-lhes imputada uma responsabilidade total,

mas a relação pedagógica é também marcante e muito bem escrutinada no quadro das competências profissionais.

Ainda assim, e no global, todos os nossos alunos interlocutores apreciam muito a sua Escola, sendo unânimes no espírito de tolerância, para se referirem ao efeito da heterogeneidade social, mas também das opções criativas. Nas comparações a que sempre recorrem, destacam a diferença no “efeito do nome”, que em Hefesto se fará por mérito próprio e não por qualquer ascendência:

- Então a Hefesto acho que é uma escola que atravessa todos os níveis sociais. Se calhar aqui as pessoas valem por trabalhos que fazem, por ideias que andam a surgir...Nestas escolas já é mais por outras coisas...Por férias que foram fazer...As pessoas conhecem-se por alguém que foi a um desfile de moda, alguém que fez uma viagem não sei aonde... Enquanto que aqui a projecção social de uma pessoa passa mais pelos trabalhos que desenvolveu...(HA4)

Muito interessante é também a referência a “pessoas politicamente interessadas”, referindo-se sobretudo a alunos, embora se deva contextualizar a percepção no nosso grupo “especial”, que acabara de formalizar a constituição de uma associação de voluntariado jovem e em que se destaca também a liderança de um docente. De qualquer modo é significativo ser a Hefesto a ficar com a sede da associação²⁵.

A questão da liberdade é outra vantagem em que acordam, concretizada na não existência de qualquer mecanismo de controlo de entradas e saídas; embora não desvalorizem os imperativos de segurança, rejeitam inteiramente esses mecanismos tão intrusivos e receiam bastante que a sua Escola não resista a essa tendência.

Os pais referem e destacam também dois destes traços distintivos, embora naturalmente de uma outra perspectiva: a liberdade e a equidade.

A liberdade é associada a responsabilidade, a autonomia, e vai muito além da questão do controlo de entradas e saídas, aqui quase simbólica desta forma de estar “adulta”.

Sendo estes pais entrevistados decerto dos mais presentes e interessados, daquele grupo “esclarecido”, com uma perspectiva mais social e expressiva, que

²⁵ Associação Promundo, legalizada a 24/6/2009, dia da nossa entrevista.

enquanto que na outra escola isso não acontecia – havia aquela perseguição quase diária de fazes, não fazes, telefona ao pai, telefona à mãe... (HP3)

- Mesmo em termos do Conselho Pedagógico, estão sempre preocupados se os alunos abandonam e vão para a psicóloga intervir... Há uma grande preocupação de sinalizar todos os casos de abandono ou que parecem ser... E mesmo de indisciplina. Quando as pessoas são malcriadas, se forem de um estatuto social elevado disfarçam melhor, não é? Agora se forem de um estatuto mais baixo... se não tiverem polimento, digamos assim... E aqui assim tenta-se contrariar e dizer: “Pronto, não são bem educados, mas temos que ter calma! E não queremos uma escola elitista! A escola é para ensinar toda a gente!” (...) Está muito claro. Aliás até se ouve dizer: “Olha, se não querem estar aqui vão para uma escola de meninos... pronto, bem comportados... betos!” (HP1)

– Eu acho que há aqui também uma outra questão, que são os alunos. Acho que de uma maneira geral, e ao fim de um certo tempo, e isto tem a ver com uma habituação, os alunos passam a ser alunos da escola Hefesto, que significa que são de uma maneira geral, cordatos, simpáticos com a escola, gostam dela, e relacionamo-nos bem, de uma maneira geral. (HC3)

- Enquanto aqui, a amigos do meu filho foi-lhes dito: “o professor está cá das tantas às tantas, vocês podiam vir tirar dúvidas”; e ele próprio, por exemplo a filosofia, que é a disciplina que menos gosta, o professor convidou-o também a vir algumas tardes para tirar dúvidas; lá é logo partir para a explicação. Portanto há aqui uma diferença na qualidade das escolas que para mim é muito significativa. (HP4)

- Depois há uma coisa muito positiva nesta escola – que eu só tenho a dizer bem desta escola! – a organização das viagens, das actividades extra. Foi extraordinário! Em todos os anos houve uma viagem, que correu bem, bem! Os miúdos foram a Londres, foram a Paris, foram a Madrid! Nas Artes não podiam ir a sítios mais importantes! (...) Portanto, para mim, uma boa organização é símbolo de qualidade! (HP2)

- ...nós temos estágios no estrangeiro há mais de 20 anos! (...) Este ano os profissionais... agora... estes últimos anos que tivemos profissionais, com o Programa Leonardo mandamos os profissionais 6 semanas para parceiros que temos lá fora e que já são os mesmos há ene anos... (HD)

prefere promover o capital social em comunidades mais heterogêneas e que tende a confiar mais no seu papel dentro da escola (Van Zanten, 2006: 209), percebe-se que não gostam do habitual controlo que se faz nas Escolas, com a chamada contínua à sua responsabilidade, fazendo-os sentir em falta ou em fracasso, o que deverá ser comum a todos os pais. É claro que esta menor interferência não é uma estratégia inquestionável, mesmo que do ponto de vista do acto pedagógico o seja, pelo contrariar do proteccionismo e pelo accionar da autonomia, debatendo-se com pelo menos dois obstáculos concretos: a tendência dos pais para invocarem a falta de informação nos casos de problemas; a grande incidência de famílias ausentes e a probabilidade dos seus alunos não desenvolverem essa competência de responsabilização.

Esta probabilidade, ou este risco, discutidos no âmbito da problemática da equidade ou da justiça social na escola, estará bem presente nas prioridades de Hefesto, parecendo ser um dos assuntos que mais ocupa as reuniões do Conselho Pedagógico. Indisciplina e abandono não são casos triviais, facilmente diluídos num universo tão grande e complexo. E esta focalização permanente e firme parece dar resultados relativos no relacionamento com os alunos, segundo o testemunho da docente.

Muito significativa é a argumentação comunicada pela encarregada de educação, posicionando-se dentro do Conselho Pedagógico, transmitindo de facto uma opção firme da Escola em relação à equidade e à contextualização social esperada na relação pedagógica, excluindo os docentes que com ela não se identifiquem ou que não sejam capazes de a praticar.

A referência aos apoios, por oposição ao incentivo às explicações, é outro dos indicadores de qualidade e de preocupação com a equidade que é apresentado pelos pais.

Há ainda uma mãe que salienta a boa organização da Escola, avaliada pela oferta regular das visitas de estudo, aspecto que se prenderá com a muita experiência em projectos de articulação com o exterior, nomeadamente de âmbito internacional, em contexto de estágios ou de projectos europeus, com muita adesão da Escola e com uma coordenação específica e dedicada.

- Eu penso que é uma escola, onde a maior parte das pessoas se sente bem – professores e alunos. Com exceções, como é evidente. (HD)

-Esta escola tem uma outra grande qualidade, que eu acho notória em todas as escolas: tem um excelente ambiente de professores! As pessoas, de uma maneira muito geral, tratam-se com respeito e com cortesia; (...), é uma escola em que dá gosto vir. (HC1)

- Se calhar é o espírito com que se trabalha, o espírito de grupo...O certo é que os próprios professores gostam e querem continuar...É uma escola em que não há muita pressão em termos de Executivo...As coisas estão definidas... (HE2)

- Encontrei nesta escola disponibilidade para trabalhar, para reflectir sobre tudo – aqui estou a falar do meu grupo disciplinar (...) Segundo, chego a uma escola que, não sei porquê, me recebeu, em termos de órgãos directivos, que me recebeu da melhor maneira possível. (...)Os funcionários são uma delícia! Há uns dias telefonou-me a D. A a lembrar que tinha um exame às 7 da tarde.(...) Acho que é uma escola onde a grande maioria trabalha a sério para dignificar a sua profissão. (HB3)

- Agora onde eu encontro uma grande característica positiva é a serenidade que é transmitida, sem pressões pelas mudanças que ocorreram ultimamente, da parte do Conselho Executivo. Tudo se vai adaptando, sem aquela pressão! É muito pelo modo como é conduzida, a confiar muito no nosso trabalho. Não é como se alguém estivesse ali acima em termos de hierarquia, sempre com a pedra no sapato... (HB2)

- Quando cá cheguei há 16 anos fiquei com a sensação que esta escola não precisava de órgãos de gestão, que funcionava sozinha. (HE1)

- É verdade! Acaba por haver muito rigor, em termos de cumprimento de horário, da componente não lectiva...temos pouco funcionários, mas realmente tudo funciona. O que sinto é que as pessoas são cumpridoras e não precisam de estar a fugir às suas responsabilidades... Não sei, está instituído isso de se ser cumpridor... (HE2)

Esta percepção de bem-estar dada pela Presidente, parecendo a novidade de sempre e de qualquer escola quando se apresenta para fora, tem uma formulação tão simples quanto significativa, até porque se cruza perfeitamente com o que as “pessoas” todas nos dizem. Voltando aos docentes, e situando o seu protagonismo na “luta” das duas escolas, é interessante como isso, sendo racional, não tem efeitos visíveis nas relações interpessoais e quotidianas. O ambiente de professores é por todos bem avaliado, incluindo as relações de respeito e cortesia, mas também as relações de trabalho propriamente ditas, como a disponibilidade, a cooperação, o brio e a dignidade, isto num âmbito departamental, com extensão aos funcionários na sua função de assessores dos docentes.

No entanto, há várias referências ao contributo do tipo de liderança de topo e da sua proximidade, se não cumplicidade, com o pessoal docente. Este invoca e destaca o acolhimento, a serenidade e a falta de pressão, dando a entender uma grande margem de autonomia e confiança emanados da gestão de topo; alguns salientam o efeito de responsabilização desta atitude e a imagem de “tudo rola sem comando externo”, que de facto se tem ao chegar à Escola. (NC-25/3/09).

Mas já o pessoal não docente apresenta outra leitura menos favorável desta relação dos docentes com a gestão, dando exemplos dos efeitos negativos e de abusos, cobertos por essa protecção:

– Pois eu acredito que sim, que achassem isso positivo, sinceramente... (...) Com toda a ironia, não é com alguma ironia, é com toda a ironia mesmo. Deixa-me só contar este caso: nós tínhamos aqui uma professora (...) entrava para a sala com os alunos, e dizia assim passado um bocado: “Olhe, menina, venha cá! (...)Fica aqui um bocadinho com os meus alunos que eu vou beber um copo de água ao bar dos professores e venho já”. Quantas horas é que nós lá ficávamos com os alunos? A aula toda. Até que um dia achámos que era completamente inconcebível. (...) Primeiro que fosse tomada uma decisão... Então e qual foi a decisão? Foi a senhora não se ausentar da sala e chamar-nos para lhe ir buscar o copo da água! Por isso é que eu acho que os professores gostavam muito daquela direcção, percebe? (HF1)

Da perspectiva dos funcionários, agora assistentes operacionais, é sentido orgulho por trabalhar nesta Escola tão reconhecida pelo seu passado distante, mas

– Porque antigamente isto era uma escola tecnológica, os grandes mestres e técnicos formaram-se aqui. (...) Eu refiro-me à escola como “a minha escola”. (HF1)

– E havia uma coisa mal feita- “Meu Deus, cai o Carmo e a Trindade!”, mas havia uma coisa bem feita, ou muito bem feita, não havia o reconhecimento. (HF2)

– E depois é assim, há sempre uma palavra, há sempre uma palavra e nós agora temos mais voz activa, mais à vontade, menos... parece que andávamos aqui numa camisa de sete... (HF2)

- ...eles tratam-nos de igual para igual, não há respeito de aluno para funcionário, não há. (...) Temos por experiência própria atritos que tivemos com alunos. Eu fiz uma participação e até hoje nunca ninguém me deu resposta à participação que eu fiz. (HF1)

– Depois também há uma questão que é: na nossa escola a nível de funcionários há várias gerações. (HF2)

EU- Há aí uma certa geração que acha que falar é levantar problemas...

- Exactamente, e depois quando os mais novos tomam alguma iniciativa, ele têm medo... que isso os vá prejudicar...(HF1)

também muita insatisfação com o seu passado recente e com o seu papel relativamente desvalorizado, tanto pela gestão, como pelos alunos. Em relação à gestão, há muita confiança nas mudanças introduzidas recentemente; em relação aos alunos referem a necessidade de mais rigor no trato da indisciplina, lamentam a falta de respeito e invejam a delicadeza observada em outras escolas.

- Pronto! E ele acha que as pessoas lá, mesmo os alunos, são diferentes, mas essa diferença houve sempre, até já no meu tempo de estudante. Essa diferença houve sempre. (HF2)

Mas o que mais distingue este grupo da Hefesto é a sua divisão geracional, assente em histórias de papéis distintos e continuada por sedimentação de representações e ajuste de interesses. Ainda que salientem que nas questões de trabalho quotidiano esta divisão não se note, admitem que numa perspectiva de condições laborais e de “voz” essa divisão será prejudicial.

3. Como nos temos regulado

- Havia aqueles aspectos que eu chamo administrativos, aquela recolha de dados sobre retenção, abandono, a comparação com as provas nacionais... Mas não havia relação com a regulação de funcionamento da escola. (HE1)

- Desde 2000/2001. Temos tudo até agora. (...) Este ano era só um elemento. Ele recolhe os dados e no final de cada período faz o tratamento estatístico. Recolhe os dados das pautas e de umas folhas que pomos nos Conselhos de turma. Ele vai recolhê-las e nas férias faz aquilo. Depois entrega no princípio do período e aquilo é devolvido a cada Departamento, com uns sinaizinhos naquilo que ele acha anormal para os Departamentos levarem a Pedagógico, se houver coisas muito anormais, ou se não houver discutem-se nos Departamentos os problemas... (...) Por isso é que não interessava nada analisar exaustivamente, no Conselho Pedagógico, aquelas estatísticas todas dos resultados! Estavam ali os resultados por turmas, ou por anos... seja o que for! E portanto, cada um tinha ali meios para avaliar; desde que as pessoas fizessem, elas auto-regulavam-se. (HD)

- ...começou-se a tentar fazer documentação avulsa para a avaliação interna... daqui, dacolá, daí... Auto-avaliação do aluno. Avaliação das actividades. Mas avulsa, porque não seguia propriamente uma linha condutora. (HD)

- É. Os alunos preenchem todos os finais de período uma ficha de auto avaliação em relação às várias disciplinas e o director de turma fica com a posse desses dados, que depois são tratados na reunião do conselho de turma. (...) eles preenchem os vários itens que tem, se tiveram sucesso ou insucesso e outros parâmetros... Que me lembre agora é motivação para a disciplina, assiduidade, sugestões até para melhorar o meu desempenho... (...) E depois pode fazer o cruzamento de dados. O director de turma ao fazer o seu relatório... (...) No final do ano temos um relatório... (...) depois cada professor faz à sua maneira. Tem observações... (HT2)

- Nós, no princípio do ano, coordenadores, estudamos a legislação e actualizamos a legislação e depois damos orientações de acordo com o Conselho Executivo e com os serviços administrativos. (HT2)

A Escola Hefesto, com um património real e simbólico tão grande, leva a supor uma máquina reguladora bastante potente e evidente, com instrumentos específicos de avaliação, redes bem dúcteis de comunicação e regras claras de gestão. A sua complexidade, em teoria e à partida, só poderia sustentar-se num complexo e inteligente sistema de administração, conciliando a boa gestão de recursos com a boa direcção política. Seria assim, mas nem tanto.

3.1. Práticas de avaliação interna

Os resultados dos alunos são recolhidos e tratados globalmente e estatisticamente em cada trimestre, seguindo o circuito habitual de participação interna – Conselho Pedagógico, Departamentos. Apesar de partir naturalmente dos resultados por turma, este é um processo que escapa inteiramente à coordenação da gestão de turma. É um elemento da gestão central que trata os dados para análise no Conselho Pedagógico, embora haja já da sua parte algum trabalho de pré-análise, encaminhando os olhares para o que acha “anormal” e que é sinalizado no documento. A suposta análise e interpretação dos dados, bem como a resolução dos problemas, fica por conta de cada Departamento, sendo aí completamente depositada a responsabilidade pela regulação.

Num tempo mais recente, foram introduzidas outras iniciativas parcelares de avaliação interna, sendo as mais generalizadas e consistentes a “Auto-Avaliação do Aluno” e a “Auto-Avaliação das Actividades”.

A primeira é coordenada pelo Director de Turma, recaindo a análise no Conselho de Turma, e permitindo algum cruzamento dos dados com os resultados dos alunos, embora não tenha parecido uma prática habitual, pelo desvio da resposta e pelo remeter para o Relatório do Director de Turma, no final do ano.

Este é outro instrumento de regulação, este decorrente da lei, e com a correspondente função burocrática esgotada na apresentação. Em termos de gestão de turma, quando se fala de regulação, a primeira referência vai de imediato para a lei e para a preocupação com as regulamentações e instruções. No

- ...a forma como o ensino é regulado, ou seja, a nível de Departamento não há uma preocupação... existe uma organização de trabalho, mas não uma preocupação pelo desenvolvimento desse trabalho. Esse desenvolvimento de trabalho é verificado ao nível do Conselho de Turma. (HT4)

- Pode não ser na reunião do Conselho de Turma, mas naquele encontro nos intervalos com os colegas de turma, não é? Às vezes decide-se muita coisa. (HT2)

- E há também um grupo do Pedagógico – por acaso este ano era só uma pessoa – que vai fazendo o controlo da realização de actividades. E ao fim faz-se um balanço, com gráficos...E aquilo está organizado por objectivos e por grupos...Objectivos tirados do Projecto Educativo (...) Mas a ficha de avaliação é uma das coisas que tem que ser mudada, porque era a ficha de avaliação antiga e não se adequa bem... Fazem uma avaliação do tipo correu bem, correu mal, mas isso é muito variável, porque são tantas... (...) Pois, mas as pessoas fazem aquilo a despachar e outros nem entregam... (HD)

- As aulas de substituição também deram muito trabalho e também eram avaliadas. Se queres saber como está a avaliação delas, nem sei! Éramos nós que as avaliávamos regularmente – como é que estava, se deixava material, se não deixava material...Tínhamos uma equipa de gestão delas e outra equipa de secretariado... era feita a contabilização...As coisas não estão é aqui encaixadas! (HD)

- E há coisas caricatas! O Plano de Actividades – do ano passado para este ano, as actividades realizadas cresceram. (...) Exponencialmente! Porque todos os professores começaram a pensar que para a avaliação do desempenho era importante. (...) Só ao fim é que se começou a ver. Agora que fizemos o balanço – o que é isto? (HD)

- Sim, o Coordenador do Centro Novas Oportunidades terá. Acho que deve ser um dos dados que têm de apresentar para justificar a abertura dos cursos...(HE2)

- O bom ambiente preserva-se, digamos, dizendo as coisas com muita suavidade para não ferir susceptibilidades... tentando resolver as coisas...Quando os outros não fazem sou eu que as faço. E, portanto, tentando que o barco chegue ao porto com a menor ondulação possível. (HC1)

entanto, assume-se que muito se passa fora deste circuito, salientando-se o Conselho de Turma, e sobretudo o Director de Turma, como pivô na regulação da acção educativa. O que se assume também é o papel principal dos encontros informais nos intervalos.

Quanto à ficha de avaliação de actividade, disponível na página da Internet da Escola, parece ter um impacto mais limitado. Por um lado, nem todos terão reconhecido a necessidade ou vantagem do seu preenchimento, usando da autonomia concedida para não a entregarem; por outro, são reconhecidos erros na sua concepção pelos próprios responsáveis. Será de referir que estes instrumentos terão emergido do Conselho Executivo, com o aval e participação de elementos do Conselho Pedagógico.

A Presidente do Conselho Executivo refere ainda outra iniciativa de avaliação interna, associada a procedimento de gestão, focalizada nas chamadas “aulas de substituição”. Estes são exemplos que dá dessa preocupação e desse esforço de auto-avaliação que se tinha vindo a instalar, embora de forma “atomizada”, como diz, com a construção de instrumentos variados e a recolha de dados pelo e para o gabinete de gestão. Todas estas práticas terão ficado em suspenso com a Avaliação do Desempenho Docente, por completa falta de tempo para as desenvolver, ou sequer pensar nelas. No entanto, segundo ela, terá sido esta mesma Avaliação do Desempenho a incentivar muito mais dinâmicas no Plano de Actividades, o que se destacou claramente na análise global efectuada no final do ano.

Quanto aos processos de gestão mais directamente ligados com as responsabilidades financeiras, nomeadamente aqueles co-tutelados pelo Centro Novas Oportunidades, não se obtiveram informações muito precisas, mas sendo “uma escola dentro de outra escola”, como referiu um docente, ou uma empresa dentro da escola, podemos nós dizer, crê-se que aí há mecanismos instituídos de recolha de dados para prestação de contas e justificação de projectos e orçamentos, numa lógica mais claramente empresarial e que poderá ter vindo também a contaminar as práticas de gestão racional do todo.

A “contabilização” era pois uma preocupação muito presente nas estratégias de gestão, embora não seja percebida pelos actores a sua influência directa na

- Não, havia, porque os professores elaboravam as suas actas, percebes, os seus relatórios, só que aquilo era muito fechado, muito estanque. Cada grupo sabia bem de si (...) Era informal, mas criou-se uma espécie de um feudo. (HE2)

- As pessoas todas as semanas reúnem, fazem ajustes das planificações, analisam metodologias para apresentar determinado trabalho, partilham materiais, discutem problemas de avaliação... (...) Fazem as sínteses, depois em grande reunião, nos conselhos de Departamento, apresentam os seus pontos de vista, as suas dificuldades, são discutidos... (HC2)

- E em termos de análise de resultados era sempre a mesma coisa – repetia-se sempre para as actas: “Já está analisado, já está nas actas dos Conselhos de turma”... De maneira que eu levava pouco para os Conselhos Pedagógicos e a Presidente até achava que não devia ser assim, que devia ser feita uma análise diferente, mas eu nunca consegui. (HE2)

- Sempre que há exageros, o normal é que isso chegue ao Conselho Executivo! (...) Ouve! Os casos anormais chegam lá. Se não chegam, das duas uma: ou é porque as pessoas não quiseram ou resolveram antes sozinhos. Só lá chegam... E às vezes dá vontade de dizer: “Isso é da tua competência, por que não resolves tu?” (HD)

regulação. Os números seriam mais usados num sentido externo, para prestar contas à tutela, do que num sentido interno, para sustentar discussões ou opções.

Estas ocorrem em surdina, dentro dos grupos mais ou menos fechados, em que são as palavras as verdadeiras reguladoras dos equilíbrios que muito se preservam. A ideia de que tudo rola por si, será resultado deste jogo de soma positiva, em que todos se convenceram que ganham não deixando ninguém a perder, mesmo que se ganhem coisas diferentes como influência e discrição. O acordo básico é sobre esta autonomia profissional ou departamental, que a Presidente refere como essencial e suficiente para a regulação global, considerando as interferências como algo muito negativo e longínquo e, portanto, como um recurso a evitar a todo o custo. Os “recados” em Conselho Pedagógico, como este aqui referido a propósito da análise das classificações dos alunos, em jeito de interferência diferida, seria o mais perto que se chegava dos Departamentos individualmente. “Exageros” e “casos anormais” são considerados como absolutamente extraordinários, incentivando-se a regulação de base e profissional e aceitando-se o “não querer” das pessoas como razão legítima para não atribuir estatuto de problema a uma qualquer questão.

Em conclusão, na Hefesto percebe-se bem a hibridez de referenciais que emolduram práticas diversas de avaliação interna e auto-regulação, numa sedimentação de passados e presentes. Por um lado, há um apelo para formas mais “empresariais”, com um sentido de controlo gerencialista, aliás muito característico da “natureza industrial” (Derouet, 1992), em que a avaliação do rendimento seria uma tendência muito forte. Por outro, há uma força muito potente e visível de regulação por ajustamento mútuo, assente no reconhecimento do poder profissional dos docentes, em que a avaliação é vivida e mitigada em análises discretas e equilíbrios de palavras.

3.2. Rede de comunicação e participação

- Eu acho que isto reproduz a herança da escola, francamente. É uma escola muito grande, que para funcionar, no meu ideal não será assim, mas a prática conduz a que seja assim. São grupos, porque sabemos que não é fácil trabalhar muita gente (...) O termos mais alunos e professores também se liga com esta coisa do CNO. Em Janeiro entraram cerca de 60 professores novos, que a maioria ainda não conhece, dão aulas à noite. (HE1)

- Lá conhecia toda a gente e aqui só comecei a conhecer estes por causa da Associação. (HA1)

- Todos os documentos que eu tenho estão nos elementos do Pedagógico. Todos! (...) A cadeia começava em mim. Eu enviava para toda a gente antes de cada Pedagógico; portanto toda a gente tinha a informação atempada, pelo menos aí uma semana antes... Estão agendados e programados, já não digo anualmente, mas por trimestre. (...) E eu sei que havia extremos. Havia coordenadores que não enviavam a ninguém; havia coordenadores que seleccionavam o que mandavam e havia coordenadores que mandavam tudo indiscriminadamente. (...) Este ano tentámos fazer uma coisa diferente, que foi criar emails institucionais para toda a gente, ou seja, o Conselho Executivo podia mandar emails institucionais para todos! (...) Mas achámos que isto devia seguir a cadeia normal – ir para os coordenadores e eles enviarem. Chegámos à conclusão que... digamos 50% das pessoas aderiram, ou seja activaram o email institucional. (HD)

- Olha, os pais, não sei o que é que te diga! Os pais são os primeiros... - e basta ver o que se passa com os representantes dos pais das turmas – faz-se a eleição e aparecem dois ou três e normalmente quando fica algum, fica contrariado. Ou seja, não há pais interessados em fazer o acompanhamento. Muitas turmas ficam sem representantes dos pais. (HD)

- Se nós começarmos por essa reunião do início do ano, nós temos turmas que não têm representante dos encarregados de educação, porque não veio nenhum pai. Portanto eles não vêm de sua livre vontade. É uma minoria. Mesmo com recados não vêm. Se vêm muitas vezes, é porque se telefona - para o móvel! (HT2)

Hefesto é uma escola muito grande, onde naturalmente se restringem e multiplicam os núcleos de conhecimento e relação e mesmo os núcleos de trabalho. A rede de comunicação e de informação facilmente encontra “buracos” ou ruídos que diminuem a sua eficácia, uns por efeito indesejado da complexidade da rede, outros por efeito desejado, na sequência de atitudes mais passivas ou mais activas dos “agentes de informação”. Sendo que a principal rede de comunicação coincide com a principal rede de participação – Conselho Pedagógico/Departamentos -, as opções sobre o que se difunde e como se difunde fazem parte das dinâmicas políticas. Os Coordenadores é que decidem qual a informação a disseminar e, simultaneamente, quais os assuntos a propor para discussão. E mesmo que do ponto de vista da gestão de topo se reconheça que tal pode criar assimetrias e até dificultar processos, acaba por considerar-se que este controlo e depuração da informação terá mais vantagens e que a gestão em diferido terá menos riscos. Esta terá sido a razão do voltar à “cadeia normal” por parte do Conselho Executivo, aproveitando só metade das potencialidades da comunicação por email.

Esta será também uma medida bem enquadrada na estratégia do preservar equilíbrios no que respeita à participação formal dos docentes, ficando um clima mais desanuviado para que a informal vá fluindo nas suas redes menos definidas:

- Eu acho que houve uma coisa que não dissemos – é que esta escola vive muito do investimento pessoal de algumas das pessoas... (HE1)

Indirectamente, é reconhecido o ascendente dos docentes na regulação da Escola, pela sua Presidente, que convoca as limitações intrínsecas da participação dos pais e dos alunos para justificar essa assimetria.

Quanto aos pais, é referida a habitual dificuldade de recrutamento para participar nos Conselhos de turma e a situação “naturalizada” de turmas sem esses representantes. No entanto, do ponto de vista de outros docentes com assento no Conselho Pedagógico, é salientada a participação muito positiva dos elementos da Associação de Pais, na mesma linha que os próprios

– Nós temos uma representante na Associação de Pais no Pedagógico que é muito interventiva. Colabora muito. (HT1)

- No Conselho Executivo, as pessoas sempre foram simpáticas e acho que é importante salientar, porque muitas vezes pode-se querer que os pais participem, mas não se tem a necessária habilidade para motivar os pais e para os fazer sentir confortáveis... Há sempre o problema das pessoas se sentirem um pouco rejeitadas e aqui penso que não se sente isso. Há um trato fácil e ouvem-nos e tentam resolver o problema. (HP1)

- É um envolvimento diferente e, embora haja alguma dificuldade em reunir o número de pais suficientes para que possamos trabalhar, o envolvimento é diferente nas pessoas que aparecem. E também considero que os pais são ouvidos pelos órgãos de gestão da própria escola, enquanto que nas outras escolas não há uma facilidade de relacionamento tão grande quanto aqui. (...) Não só mais ouvida, mas somos mais chamados a intervir. (...) Os pais muitas vezes vão, porque têm que estar presentes, mas a sua opinião não é tão válida quanto aqui. (HP3)

- No 10º ano havia essa política de chamar os representantes dos pais, fazer-lhes um pequeno apanhado das características da turma e apresentar os professores. Nos restantes anos, infelizmente, isso aí não era prática habitual. Isto é, o Conselho de Turma eram só os professores. No Conselho Pedagógico, a Associação de Pais solicitou que isso fosse alterado e que se cumprisse o que estava na lei. (HP1)

-Porque é que vimos cá, se depois não nos chamam para nada? Só chamavam quando havia problemas graves. Eu acho que passa por muito mais do que isso, não é? Deve ser um elo de comunicação. Embora o representante dos pais, e falo pela minha experiência, não consiga comunicar com os outros pais. Há pessoas que têm o cuidado de transmitir quando têm contactos, mas depois não há “feedback”, não há nada... (HP2)

- Mas o que eu queria salientar era essa maior participação nessa fase e, propriamente nas reuniões. Eu não creio que os professores achem que nós estamos a mais, mas acham que nós não fazemos bem parte... Desculpem, eu tenho esta opinião e até posso estar a ser injusta, mas é a percepção que tenho... (HP2)

pais e membros da Associação; não sendo muitos, saberão fazer a diferença.

Do lado dos pais, portanto, a satisfação com a valorização da sua participação é clara e bem sustentada numa atitude que não é só de abertura ao estranho, mas de entrada de igual, isto numa esfera de órgãos de topo – Conselho Executivo e Conselho Pedagógico.

Já quanto à sua participação nos Conselhos de turma, ao lado dos docentes, são notórias reservas e distâncias, mantidas por tácticas regulamentares internas ou aproveitando do fosso simbólico instalado. O “chamar” dos representantes dos pais para apresentar a turma e os docentes, cumprindo a função de transmitir alguma informação, nunca permitiria a participação. Esta opção de o fazer apenas no 10ºano seria feita a coberto de um contorno da lei, que não permite que os encarregados de educação participem em reuniões com a avaliação dos alunos na ordem de trabalhos e que não obriga a que se façam reuniões sem avaliação na ordem de trabalhos, ou seja, a lei obriga à eleição de representantes dos encarregados de educação das turmas, mas não obriga a que se criem os espaços para o exercício dessa representação.

Quando a Associação de Pais pede que se cumpra a lei, aceita tacitamente as limitações referidas à participação e que outra mãe dá conta e critica, fazendo referência ao único papel em que os pais são chamados, ou seja, como “juizes” em Conselhos de turma Disciplinares. É esta mesma mãe que avança com a percepção de distância e deslocamento dos representantes dos pais nos Conselhos de turma, onde acha que os docentes criam o efeito daqueles se sentirem a mais, o que justificará a não valorização dessa função e o afastamento dos encarregados de educação. Se nada é posto em comum, nada haverá para comungar, tanto na relação do Representante com o Conselho de Turma, como com os outros encarregados de educação. Apesar de alguma evolução no sentido do uso e da inclusão da sua palavra, não sendo mais “convidados de pedra” (Ruiz,1997), eles não deixam de se sentir apenas convidados, mais ou menos constrangidos.

- O que é facto é que mesmo não andando em cima dos alunos, porque a escola não tem esse papel, o facto é que sempre que os pais querem esse “feedback” é-lhes transmitido e quando há pouco se falava do Director de Turma, eu de facto fiquei também surpreendido pela positiva com a acção da Directora de Turma. Embora seja um 12º ano, ela manteve-se sempre em contacto, comigo e com os outros pais. Logo no início do ano trocámos o correio electrónico e de facto, sempre que era necessário, ela contactava e eu contactava e, sem vir à escola, estava em contacto permanente. Portanto, faz-se, mas faz-se por outras vias, de uma forma mais discreta, sem que os alunos se sintam perseguidos... (HP3)

- Eu tenho uma turma de 12 alunos; conheço os encarregados de educação de (dois). Os restantes já são encarregados deles próprios. (...) Há um ou outro que já cá esteve num convívio que se faz com os alunos. (...) Sim, eu já convidei. Um veio e gostou de ter vindo e de conviver connosco. (HT3)

- Os alunos vão lá queixar-se e nós dizemos: “passa por escrito”. E pronto. Depois é analisado...faz-se o parecer; resolve-se ou não se resolve e entra-se em choque. É tão simples como isso! (...) Agora há muitos que não chegam lá. Têm medo! E alguns chegam lá e dizem: “Isto já se passa há muito...”- “E então por que não vieste cá?” – “Ah, porque tenho medo!” Isso também! Há de tudo... (HD)

- Esta escola é muito grande e as pessoas acabam por perder o contacto com o Conselho Executivo! Os alunos conhecem-se, mas em termos superiores não temos qualquer tipo de contacto, além das pessoas que têm que ir lá por obrigações, tipo viagens de finalistas...Ao aluno comum passa completamente ao lado até o Presidente! (HA4)

- Eu duvido que mais que 10% das pessoas saibam quem é mesmo a Presidente! (HA2)

- Acho que não conseguiram ninguém que quisesse. (...) Há dois anos fizemos uma assembleia – a Associação de Estudantes- e aí escolhemos o representante dos alunos no Conselho Pedagógico. (HA2)

- Não é só isso! Porque as pessoas responsáveis não dão credibilidade aos alunos! (...) Conselhos Executivos e isso...Os órgãos responsáveis. A partir do momento em que se vêem num plano superior e

Numa outra frente, na relação directa e individualizada com o Director de Turma, já a percepção é muito diferente e muito positiva. Os pais são informados, de novo com a referência ao email, à disponibilidade permanente do Director de Turma e à pressão discreta sobre os alunos. Da parte dos Directores de Turma, e sobretudo dos Directores de Curso, no caso dos cursos profissionais, percebe-se também ser uma linha de acção estratégica habitual, a de incluir os pais, recorrendo a iniciativas curriculares abertas propositadamente com esse sentido.

O que também emerge é essa outra realidade “adulta” da Hefesto, quando a maioria dos alunos são encarregados de educação de si próprios.

Quanto aos alunos, cuja voz a Presidente projecta em reclamações e em conflitos, implicitamente com os professores e com o Conselho Executivo a mediar, será significativo que apenas um dos cinco alunos entrevistados soubesse a sua composição e conhecesse a sua Presidente. Também será significativo que não haja nenhum representante no Conselho Pedagógico, numa escola em que as dinâmicas de todo o tipo, incluindo associativas, são tão notórias. Este grupo, por exemplo, embora muito heterogéneo, tinha acabado de participar na formalização de uma nova associação de jovens, com o objectivo de desenvolver acções de voluntariado, como referido, e três deles tinham exercido as funções de Delegado de Turma. Todos concordam que as formas de participação existentes não lhes interessam nem estão vocacionadas para reflectir a sua voz, pois só existem porque são obrigatórias. Esta será uma explicação para esse vazio de representação formal e mesmo para a pouca atracção pelas funções de Delegado de Turma, desviando-se o interesse para outras formas alternativas de fazer ouvir “a voz do povo”, dando a entender que o “medo” deixado nas palavras da Presidente será apanhado apenas em franjas reduzidas, não definindo qualquer sentir dominante.

Com a Associação de Estudantes, também não se consubstancia uma alternativa, entrando em campo a mesma ideia de inutilidade, mas também a de oportunismo e aproveitamento pessoal, numa feição menos positiva deste “mundo adulto”. O facto de ter sido este o único grupo de entrevistados a não incluir

em que só ouvem os alunos porque é uma indicação do ministério, nunca podemos chegar a lado nenhum! (HA4)

- O que quero dizer é que há um passo para além da formalidade. No caso do Delegado, pode haver outros muito mais espontâneos. (...) acho que isso do Delegado já não é tão importante, porque há outros com aptidão para ser a “voz do povo”. (HA4)

- Na campanha prometeram, mas não houve nada. Estou completamente descontente com a Associação! A meu ver o Presidente não era o melhor! (...) É óbvio que não posso provar isto, mas acho que ele foi para Associação para ter a viagem de finalistas de borla! — (...) Tu lembras-te dos “flyers” distribuídos na campanha? E lembras-te quantas actividades vinham lá? Não fizeram nenhuma! (HA3)

- Era muito fraco! É uma pessoa que não se preocupa em ouvir. Este rapaz só se preocupa com os ideais dele. (HA4)

— Pois, há falta de informação, mas também há falta de interesse... Se as coisas rolam... (HA3)

- O que eu acho é que não se deve forçar ninguém a saber de regulamentos, de inquéritos ou de decisões... Acho que os alunos que quiserem é que devem procurar. (HA5)

... mas agora como funciona o Conselho Executivo ou assim, para a maior parte tanto faz... Se eu não vejo assim coisas descabidas à frente dos meus olhos... (...) Então por detrás disto há pessoas que foram eleitas... Eu acredito no meu Conselho Executivo, embora não faça a mínima ideia de quem é que foi eleito agora, por exemplo. (HA5)

- Eu acho que nós não temos que saber exactamente como funciona o Conselho Executivo, mas acho que tu estás a pensar da maneira como nós também somos educados. A minha opinião é que nós devemos ter sempre uma ideia geral do funcionamento de tudo... (HA4)

- Não sabemos como as decisões são tomadas, se há obras aqui de quem é que partiu a iniciativa... Não. Estamos completamente fora! (...) É, porque eles esquecem-se muitas vezes que os alunos precisam mais do que aqueles montes de papéis para consultarem... (HA4)

nenhum membro da Associação, leva-nos a considerar como bastante objectiva esta falta de responsabilidade atribuída ao seu Presidente, que desistiu de facto da colaboração sem qualquer aviso, nem resposta às múltiplas tentativas de contacto.

Este grupo mostra assim ser atento e crítico em relação à vida da escola, reconhece que há falta de interesse numa grande franja dos seus colegas, e emerge a tese de que não deve impor-se a informação, mas que se deve deixar acessível para os que quiserem, requerendo-se legitimidade para a atitude de alheamento relativo ou de abstenção e de confiança nos órgãos eleitos. Este é um dos pontos mais animados da conversa, em que se confrontam duas perspectivas da relação da liberdade com o conhecimento, ambas “verdes”, mas profundas no seu alcance: uma invocando o direito à “ignorância” e à confiança nas estruturas de gestão eleitas; outra alertando para o dever de não permanecer nessa ignorância.

O que também constata, e em que todos concordam, é que nada é feito por essa acessibilidade, confirmando o pouco interesse que sentem na Hefesto pela sua maior inclusão nos seus assuntos e decisões. O facultar dos “papéis” para consulta não é indicador dessa acessibilidade, apenas da “obrigação superiormente imposta” e da preocupação com o mostrar cumprido.

Nesta rede de comunicação e participação interna supõe-se que seja incluído também o pessoal não docente, mas tal como alunos e pais, vivem uma falta de impulso participativo, observada, por exemplo, na falta de mobilização em listas para o Conselho Geral. A representação formal é assim absolutamente desvalorizada pelos próprios, que nem conhecem claramente os seus representantes. Esta situação dever-se-á muito ao facto da sua presença nos órgãos ser sentida como um dever sem qualquer contrapartida, onde se requeria apenas a presença, quase sempre muda, pelo alheamento e tecnicismo dos assuntos em agenda. A participação que mais se valoriza é aquela directa, de proximidade com os “chefes”, de possibilidade de ser visto e ouvido pelos “superiores”, de preferência individualmente. O sentido colectivo, criado à base dos mesmos olhares e dos mesmos

- Não houve reunião, só houve informação que tinha sido a direcção que tinha escolhido os nomes. (HF2)

- Eu aproveito para dizer que o que se passava na Assembleia de Escolas, falava-se muito da gestão financeira, era quase sempre tema de conversa, era a gestão financeira. (...) Falava-se muito pouco da gestão de pessoal. (HF1)

- E um dos representantes dos professores presente na reunião, achou que era completamente impossível, que era para isso que cá estavam os funcionários, que eles tinham direito ao descanso deles, às férias da Páscoa. E eu aí discordei, disse que se os professores estavam cansados e precisavam de descansar, os funcionários idem aspas, porque não dividir entre uns e outros e fazer uma equipa de cooperação? Foi a única vez que se falou de funcionários. (HF1)

- Não havia uma palavra, não havia um gesto, nós... Eu batalho nisso porque acho que é muito importante; nós trabalharmos no dia-a-dia com a auto estima lá em cima é bem diferente de andarmos aqui nulos. (HF2)

- Eu tenho uma grande esperança que isto vá mudar, a sério, tenho uma grande esperança, porque esta nova direcção está sempre aberta, não nos sentimos "rejeitados", quando vamos falar de algum assunto somos bem recebidos. (HF1)

- Eu acho que podemos mudar muita coisa, nós funcionários estamos no terreno, e que lidamos com a situação todos os dias e que estamos aqui todos os dias frente a frente com os problemas, vemos as coisas de maneira diferente do que quem está sentado no gabinete e só ouve o que lhe é transmitido (pelos professores). (HF1)

- O canal é falarmos uns com os outros cá fora, e depois, ser esse tipo de canal em relação à pessoa que está na gestão responsável por nós - temos lá uma pessoa responsável por nós. (HF2)

interesses, é apenas esboçado no que poderia ser, e fermentado na comparação e contraste com os considerados privilégios dos docentes. E aqui reside possivelmente o maior obstáculo a esta posição colectiva, porquanto uma parte deste corpo ainda perspectiva a sua identidade numa relação de auxiliar e de cúmplice, sobretudo com os docentes-engenheiros. São as "gerações" atrás referidas que, não dificultando a cooperação no trabalho, dificulta a cooperação no jogo por melhor trabalho:

- Não há cooperação, eu acho, não há cooperação entre colegas. Não estamos a falar na questão do trabalho, estou a falar nesta questão de se poderem resolver assuntos, de serem debatidos, de serem falados. De melhorar um bocadinho para o nosso lado, mas há pessoas que... (...) Cada um faz o seu e desde que o material esteja nas salas... (HF2)

3.3. Gestão e liderança

EU- Pela linguagem do Projecto Educativo e pelas características da escola fica a ideia de que estas questões da qualidade coladas aos conceitos de eficácia e eficiência já eram familiares aqui. É verdade ou sentem alguma lógica diferente com esta pressão para os resultados?

- Eu acho que não é só uma questão de linguagem no Projecto Educativo. Penso que estará ligado com o facto de quem tem estado nos órgãos de gestão nos últimos anos, mais ligados à parte tecnológica, digamos assim, em que este vocabulário será normal, mas não sei, não quero responder a isso... (HE1)

- Eu concordo com ele. Quem está no Conselho Executivo lutou pelos cursos profissionais, pelas novas oportunidades... (HE2)

- Eu ia dizer uma coisa – pode parecer estranho, e é, haver um departamento como o de construção civil que tem 6 professores, no Pedagógico, e haver um departamento como o vosso com quarenta e tal professores... Isto já espelha se calhar algum desequilíbrio de forças no próprio Pedagógico que aprova isto assim... Não sei, mas não faz muito sentido haver um departamento com 6 pessoas e outro com 40. (...) Eu interpreto isso como um equilíbrio ou desequilíbrio de forças dentro do Pedagógico, de algumas influências que existem em qualquer escola... Por exemplo entender-se que há semelhanças entre a física e a química, mas que já não há entre a engenharia civil e a engenharia mecânica... (HE1)

EU- Portanto os engenheiros civis e mecânicos têm mais poder...

- São mais autónomos. Se calhar também pela história da escola que foi escola técnica... (HE1)

- São poder, sabendo exercer o poder... (HB3)

- O poder, responsabilizando e acreditando. (HB2)

- Na escola há o visível e o invisível. (HC3)

– Vão tomando o espaço... Nós vamos lutando, podemos dizer assim, para que continuem os gerais e humanísticos. (...) Mas entretanto há uma força muito grande da parte dos profissionais. (HT2)

- Penso que o CNO está a ser orientado nesse sentido, tem essa dinâmica. (HT3)

- Acontece mesmo! Uma pessoa quer falar com o Conselho Executivo e é quase impossível! (HA2)

Partindo da imagem projectada e dos efeitos de superfície, como o Projecto Educativo ou a composição dos órgãos de gestão, somos levados a entender a Hefesto como uma boa incubadora, se não mesmo precursora, da moderna gestão pública, com as lições da gestão empresarial, com quem tão bem comunica. Não será apenas uma questão de linguagem, como refere um docente, mas uma questão de referencial consistente, construído sobre conceitos muito precisos do que deverá ser a educação na Hefesto e já explicitados anteriormente. A questão é agora perceber como se configura a gestão e se alinham as lideranças para sustentar este referencial.

O equilíbrio ou desequilíbrio de forças no Conselho Pedagógico é apresentado como um bom exemplo estratégico nesse sentido: dar mais voz a certos grupos, favorecendo os seus interesses, em detrimento de outros. A maior “autonomia” dos engenheiros é claramente um eufemismo para maior influência. No entanto, aqueles outros mais diluídos são também compensados com outra forma de autonomia, traduzida na já referida “pouca pressão” e agora neste “responsabilizando e acreditando” que, a coberto de uma linguagem que não deixa de ser do mesmo referencial gerencialista, designa a mais antiga regulação da escola, de cariz profissional e âmbito departamental ou disciplinar.

Ainda que o Conselho Executivo seja identificado com esse referencial “industrial” que se tem sobreposto na Hefesto, é induzida a ideia de que ele tem outros actores-chave e uma rede subterrânea de sustentação, não se percebendo qual o seu ajustamento à nova gestão que chega com o Director, este mais chegado às humanidades do que às tecnologias.

Percebe-se o poder do CNO no definir de caminhos, usando de um instrumento muito decisivo que são os financiamentos paralelos ao orçamento da Escola, bem como a projecção obtida à boleia da promoção e projecção política governamental desta medida, tudo isto exponenciado pelo excepcional volume de formação desenvolvida e de financiamento “de respeito” envolvido.

Adivinha-se de facto uma rede de forças em bastidores, com núcleos estratégicos e lideranças

- Por acaso também acho que conhecer o Presidente e dar-se bem com ele muda completamente...Tem-se mais respeito! (HA5)

- Isso também tem a ver com o não andar a controlar. Eu não vou às salas! O que é que há no início do ano? Há a recepção aos novos alunos, do 10º só, e a partir daí são encaminhados hierarquicamente para a figura que está a seguir, que é o Director de Turma. E eles sabem que o seu elemento de contacto é o Director de Turma. Ir ao Executivo é a última linha! (HD)

- Há um grupo especializado na instauração de processos disciplinares – dois professores. (...) Portanto, sempre que os processos atingem determinado âmbito, que vão além da repreensão registada, de acordo com o novo Estatuto, nós temos estes instrutores de processo. (HD)

- O Pedagógico funciona bem! E como é habitual, quando o Pedagógico funciona bem, a Assembleia Geral é preterida. E aqui sucede isso. Mesmo quando houve agora a eleição para o Director, houve dois candidatos e um tinha um bom programa, exaustivo, e nem sequer se ligou... Também acho que é uma política desta escola - não se liga nenhuma ao Conselho Geral. (HP1)

- Porque é muito incómodo, por exemplo para um Coordenador de Departamento, como eu e a E, que fomos eleitos e procuramos preservar, digamos, o melhor relacionamento possível dentro do departamento, assumir uma atitude crítica, construtiva ou não, em relação a determinadas práticas pedagógicas e determinadas coisas que se fazem. E portanto, vai ser no novo modelo de gestão em que as pessoas são investidas com a confiança do director, que têm a autoridade de dizer: “colega isto não pode ser!”. (...) Eu não me sinto à vontade, não! Não me sinto à vontade porque nós nunca... ou melhor, os nossos superiores hierárquicos, nomeadamente do Conselho Executivo, nunca me incumbiram dessas funções. E a única mensagem que eu tenho é preservar o bom ambiente para que não haja problemas. (HC1)

- O outro Conselho Directivo, foi o mesmo durante anos, anos! E lá está - era o trabalho de secretária, não vinham ao terreno ver o que é que se passava. (HF2)

- ... era uma comunidade muito fechada onde era muito difícil de entrar. (HF1)

discretas, capaz de sustentar esta imensa organização e a sua imagem de qualidade tanto interna como externa. Sem esta rede de bastidores é difícil conceber este equilíbrio apenas como resultado da única liderança assumida – a oficial, do Conselho Executivo -, tendo em conta que também ela é muito discreta, umas vezes jogando com a proximidade, como acontece com os pais e com os professores, outras jogando com a distância, como acontece com alunos e não docentes.

De qualquer modo, este reservar para a “última linha” do Conselho Executivo implicava uma grande delegação de competências e de trabalho, assente na estrutura formal e legal de todas as escolas, mas também em grupos de “missão”, todos investidos de autonomia e confiança, na perspectiva da Presidente, que sempre procurava a legitimação do Conselho Pedagógico, numa formulação de feição “adocrática” (Mintzberg, 1996), sustentando e sustentada numa liderança administrativa de apaziguamento (Ball, 1994).

Quanto à Assembleia, entretanto Conselho Geral, de facto ninguém se lhe refere, a não ser dois que foram seus elementos – um docente, outro não docente. Como explicita a encarregada de educação com experiência nos dois órgãos, o Conselho Geral não é necessário, porque tudo parece jogar-se e esgotar-se no Conselho Pedagógico.

No entanto, no caso dos Departamentos, a estrutura mais universal englobando todos os docentes, haveria algum dilema entre esta autonomia atribuída e a autoridade para a exercer, por parte de alguns coordenadores. Entre a dependência dos eleitores, o respeito pela serenidade burocrática e a obediência a ordens claras dos superiores, fica uma teia de inibições à autonomia e de obstáculos à regulação colectiva.

O “novo modelo de gestão” não levanta grandes oposições na Hefesto e verifica-se uma transição serena, com alguma esperança e expectativa, até mesmo com entusiasmo como se percebe pelas assistentes operacionais entrevistadas.

No entanto, o período final do anterior modelo foi vivido com muita tensão, levando a Presidente a sair em ruptura – com o Ministério, com os colegas docentes e com a Escola. A gota de água terá sido a Avaliação do Desempenho Docente, em frente da qual a Presidente não terá conseguido unir a oposição forte que desejava, sendo uma das escolas em que a maioria dos docentes

- E eu estou convencida que se não fosse a avaliação do desempenho – é uma boa desculpa, mas é boa mesmo! Nestes dois últimos anos, o trabalho que estava iniciado com cabeça, tronco e membros, descambou! Perdeu-se! (...) os dois últimos anos... a senhora Ministra deu cabo da minha vida e deixou-me aqui... a mim e a todos! No meio desta guerra. Portanto, realmente os dois últimos anos não me deixaram satisfeita, por isso é que me vou embora! (HD)

cedeu, preferindo obedecer aos requisitos exigidos pelas normas e orientações ministeriais. Uma docente justificou: “Ninguém sabe o futuro. Não foi de forma nenhuma uma afronta ou um desrespeito.” (NC-11/3/09). Esta justificação tão espontânea da “não traição” só se entende no contexto da vivência da já referida cumplicidade entre a Presidente e os seus docentes, mas também muito conforme ao próprio jeito muito administrativo de liderança que ela tinha cultivado.

Esta será uma questão em aberto, mas que deixa fechado um traço da natureza de Hefesto – a segurança e solidez que aparenta são tão verdadeiras como as indefinições e hesitações que esconde.

II- Política de auto-avaliação

1. Como tudo começou

- Foi o Executivo e o Pedagógico. Aliás a AC é Presidente do Executivo e do Pedagógico, portanto há ali assim um... (HB1)

- Isto começou por volta de 2003/2004 com a história daqueles livrinhos que saíram do Programa Aves, do Dr Alaiz, etc e comprámos para todos os departamentos (...) Eu, mas com o apoio do Conselho Pedagógico. Sim senhora e avançámos a criar assim uns instrumentos soltos, assim umas coisas, umas experiências... (...) E pronto. Até que em dois mil e qualquer coisa...quatro ou cinco...a IGE saiu com aquele modelo da IGE – resultados, liderança... (...) Então decidimos que em vez de ficarmos com este modelo, não digo do Vitor Alaiz, mas uma coisa do género, seguíamos o esquema da avaliação externa. (HD)

- Entre outras funções fui durante 4 anos Presidente da Assembleia de Escola e enquanto isso dei o pontapé de saída para a chamada avaliação interna. (...) Eu só sei responder que isso tem a ver com a decisão tomada na Assembleia de Escola, precisamente na altura em que eu era presidente, de determinar como se ia proceder para avaliar a escola e o que é que estava em causa. Portanto foi nessa sequência que a questão foi trazida ao Pedagógico. Nesse ano, que eu agora não sei precisar muito bem, acho que foi em 2004, de 2004 para 2005, portanto, desenvolvemos uma acção de sensibilização para a avaliação interna, estivemos a analisar o que havia na altura e, portanto, traçámos as linhas que depois foram desenvolvidas pelo pedagógico. (...) Deu o pontapé de saída, deu a informação e formação. (...) Deu orientações, na altura tentando determinar como é que se ia processar a avaliação da escola. (HC3)

EU- Mas o que vos leva a agarrar isto de uma avaliação interna?

- Nada! Isto também não é coisa nova, não é? Isto já para aí há 10 anos que se falava nisto. Era exactamente como uma auto-regulação nossa. Sempre teve esse objectivo, nunca teve objectivo nenhum de mais nada! (HD)

- Isso é que eu gostava que ficasse bem claro, é que parece que só agora é que se descobriram estas coisas, que só agora é que as escolas precisam de se conhecer, de se orientar etc... Isso não é assim,

Os contornos não são bem definidos quando se procura focalizar a origem do processo de avaliação interna, como aqui é designado sem hesitações ou imprecisões.

A primeira dúvida assenta logo na autoria da iniciativa. À Assembleia de Escola não é reconhecido protagonismo, neste assunto como aliás em todos, de acordo com o já referido anteriormente. A Presidente do Conselho Executivo situa em si a iniciativa, nos vários momentos que identifica como balizadores, embora com o habitual aval e cooperação do Conselho Pedagógico: primeiro a distribuição dos “livrinhos” pelos Departamentos; depois os “instrumentos soltos e experiências”; finalmente, a dita adopção do “esquema” da avaliação externa. No entanto, uma das entrevistadas, que havia presidido à Assembleia, é aqui precisamente que situa a origem da política, com o traçar de linhas e com a promoção da informação e formação, incentivando o Conselho Executivo e Pedagógico a desenvolverem as acções segundo as suas orientações. Deste relativo desacerto, o importante a reter parece-nos ser a evidente liderança do Conselho Executivo na condução do processo de implementação, nomeadamente da sua Presidente, mas também a visão política e acordo mais global sobre a importância da medida, o que se deduz pela sua inclusão na agenda da Assembleia de Escola, independentemente do seu lugar no equilíbrio interno de poderes.

A segunda dúvida fica a envolver a razão da decisão. Os que estiveram ligados a órgãos de gestão dão sinais de tal ser uma preocupação já longínqua e já concretizada em ensaios de avaliação interna, espreitada por razões inteiramente interiores – “uma auto-regulação nossa”. Ou seja, é posta a tónica no sentido de responsabilidade e autonomia da Escola, que não espera que lhe digam o quê ou como fazer, e fica clara a relação de continuidade que querem evidenciar entre as práticas anteriores de avaliação interna e estas que agora questionamos de mais perto. No entanto, a “colagem” ao modelo da IGE merece ser analisada. Se por um lado poderemos aceitar a continuidade e esta

há muito tempo que há essa preocupação dentro da escola - e através das formas possíveis, que normalmente passam por inquérito etc...- que a escola procurava fazer essa investigação. (HC3)

- Primeiro não nasceu assim; andámos a estudar modelos...este, aquele e aqueloutro... Depois saiu aquele e a conclusão no Pedagógico foi muito simples – então se vamos ser avaliados segundo este modelo, então mais vale irmos por aqui! (HD)

- Mas conseguiu-se passar a mensagem de que estávamos a auto-avaliarmo-nos para nos prepararmos para, nesse sentido de que quando as coisas chegassem já estarmos mais ou menos preparados. (...) A vinda da avaliação externa! (HE2)

- Eu acho que as pessoas mudam um bocadinho a sua maneira de pensar, de encarar as coisas, quando sentem que vem qualquer coisa. Quer dizer, quando virem que estão pessoas do exterior a avaliar vão ver que o que se andou aí a fazer não foi só para... vão dar mais valor. (HE2)

– Eu acho que isso tem a ver com as orientações do próprio ministério, que entendeu que as questões organizativas deverão estar em primeiro lugar, acima de todas as outras! Pensar numa linha definida por esta ministra da educação, o que ela considerou em primeiro lugar incorrecto nas escolas, é a organização. Aliás, tudo o que ouvi até agora é organização e resultados. (HC3)

– Qualquer projecto tem de ser submetido à avaliação. A escola tem um projecto educativo, é natural que haja a avaliação desse projecto. Sou favorável a isso. (HT3)

– Pelo menos o rumo que ele deve tomar. (...) Porque esta é uma escola, pelo menos aquilo que me parece, é uma escola de elite em determinados campos e o projecto educativo insere-se nesses campos; então a avaliação tem que verificar até que ponto estamos a seguir essa direcção e até que ponto eles estão a inovar nesse sentido. Pronto, e é nesse sentido de melhorar processos. (HT4)

“colagem” como simples estratégia prática e racional pela poupança de energias que permite, por outro, poderemos pressentir uma ruptura e uma estratégia mais defensiva e alinhada com as exigências externas. Do ponto de vista dos actores menos implicados nas decisões, a Avaliação Externa será mesmo a razão principal que terá determinado o arranque do processo, e, mais ainda, será ela a legitimá-lo internamente, tanto à priori como à posteriori. Portanto, ainda que não haja uma ligação directa e imediata entre a decisão da avaliação interna e a avaliação externa, até porque esta se apresenta ainda como cenário relativamente longínquo, pois não se fez nem se prevê quando se vai fazer, é incontestável a relação de justificação, redobrada pela relação de modelo de orientação. Este alinhamento por referenciais externos, ou pelo menos a sua inclusão na regulação da Hefesto, é aliás bem explicitado por uma docente, que alinha as práticas de avaliação nas prioridades políticas ministeriais, dando conta da dissensão entre o organizativo e o pedagógico.

Ainda assim, e remetendo para o Projecto Educativo, como faz um dos docentes entrevistados, fica de facto a percepção de que a avaliação interna é uma linha prioritária de acção, pela explicitação e elencar dos vários “instrumentos” internos, como relatórios e estatísticas, e pelo espaço real e relativo que ocupa no total do documento – duas no total de seis páginas. No entanto, e no concreto, nada aparece definido quanto ao dispositivo global e quanto às estratégias para o implementar. Este documento – o Projecto Educativo - destaca-se pela sua redução e sintetismo, com uma redacção que vai casando a linguagem habitual da educação – objectivos, finalidades, princípios orientadores – com a outra vinda da gestão – eficácia, qualidade e avaliação. Ou seja, o documento não terá uma finalidade verdadeiramente orientadora da acção interna, mas funcionará mais como “carta de apresentação” para o exterior, em que as intenções serão suficientes para garantir boas acções. De qualquer forma, ele surge como referente para alguns docentes, quando reflectem sobre as razões da avaliação interna.

2. Como tudo se desenrolou

– Aquilo foi quase um bocadinho à força. Eu era coordenador, portanto estava no CP e pertencia àquela secção da avaliação. Entretanto surgiu aquela formação que vieste dar; acho que havia pouca gente e a (Presidente) achou que pelo menos os que faziam parte da secção deviam fazer o curso. (HE2)

- O que nós produzimos foi posto de parte. Viram, acharam muita graça, mas foi posto de lado. (...) Ouviram, mas acharam que não era relevante... (HE2)

- Eu vi e não gostei! (...) Achei que não servia para nada. Estou a ser muito frontal. Não estou a dizer que aquilo não deu trabalho. Não estou a dizer nada disso. Não gostei...Digo mais...Eu sei mais do que eles sem lá ter ido. Para cursos desses, desse género, nunca fui e portanto... (HB3)

- Eu tenho a noção, não sei se é verdade se é mentira, mas tu estavas no Pedagógico, poderás dizer, que mesmo as pessoas que estavam a fazer aquela formação eram umas pessoas à parte...Não sei, não estava lá, mas é a minha mania de tentar perceber as coisas nas entrelinhas. Portanto não houve melhorias na sequência da formação... (HE1)

- Sim os quatro grupos dos 4 domínios já estavam. (HE2)

- Os que estiveram na acção eram do domínio 5... Mas isso foi mais “fogo de vista” que outra coisa! (HD)

- A E estava no Pedagógico e depois arranjei elementos que ou se voluntariam, ou que a pessoa que está à frente... o que está à frente, escolhe! (HD)

- Nós temos uma coordenadora da equipa toda. (HB3)

- Que faz parte do Pedagógico...(HB2)

- E depois existe um dossiê onde nós vamos pondo as coisas. Por impossibilidade temporal. É que temos muitas outras coisas para fazer. (HB3)

– A questão é assim – para a produção de materiais, nós produzimos materiais individualmente, mas houve três ou quatro terças-feiras que nos juntámos para partilharmos,

Os contornos continuam a não ser precisos quando procuramos traçar os passos do processo, denunciando a dificuldade que tivemos na recolha de dados para o seu mapeamento, mas simultaneamente, também, a plasticidade e hibridez do próprio processo, que deixa zonas de sombra na percepção dos próprios actores.

2.1. A Equipa e a legitimação do processo

Não se podendo falar de duas equipas, nem sequer de uma, ao pretendermos mapear o processo oficial de avaliação interna da Hefesto, será necessário lembrar que paralelamente ao grupo indigitado pelo Conselho Executivo para este trabalho, se juntou um outro, no âmbito da Oficina de Formação sobre Auto-Avaliação das Organizações Escolares, que decorreu na Escola, havendo apenas um membro em comum, o qual testemunha a completa disparidade e distância entre os referenciais do trabalho de cada grupo. No grupo “oficial” é unânime a desconsideração sobre a qualidade e pertinência do trabalho dos colegas, apresentado em conjunto com o das outras duas escolas que frequentaram a Oficina, e que eles convidaram para o efeito. A vontade e o esboço de instrumentos para privilegiar a voz dos alunos, que foi o objecto de trabalho prático deste grupo da Hefesto, na Oficina, terá ficado perdido do ponto de vista organizacional, embora se possa admitir o efeito do fermentar da ideia nos seus elementos.

Focalizando agora a “equipa oficial”, teremos de concluir que de facto não se trata de uma equipa, mas de quatro, ou... de três, ou... Esta indefinição, apanhada nas palavras dos docentes directamente envolvidos e no dossiê de arquivo que nos facultam, em que aparecem três tipos de trabalho, correspondentes aos três domínios do Referencial da Avaliação Externa – Serviço Educativo, Organização e Gestão e Liderança – deixa-nos entender a fragmentação já referida e habitual da Hefesto, em que cada um sabe de si e ninguém sabe de todos. No entanto, para entender o aparente equívoco, haverá que considerar o distanciamento feito pela Presidente no contexto das suas palavras, presa à ideia dos cinco domínios do modelo referido, bem como o

aferirmos, mas isso não chegou ao fim... O tempo não deu e fomos trabalhar para casa. (HB3)

- Estás a ver, vários grupos já com os inquéritos feitos, comecem agora a ler os inquéritos uns dos outros, a apresentarem as suas dúvidas e a tentar encontrar aspectos comuns...Foram horas e horas e horas e chegámos à conclusão que tínhamos de fazer confiança uns nos outros e avançar. Era impossível! (HE2)

- Olha eu organizei-me quase individualmente, porque na minha equipa estou eu e a C que também está no GAVE e era chamada normalmente às terças que era o dia que nós podíamos; a L também foi chamada à Comissão de Avaliação dos Professores; (...) depois apareceu o ZA, mas agora levaram-mo para o Secretariado... (HB3)

- O calendário era impossível. Para o cumprirmos tínhamos que passar etapas. (HB1)

- Três tempos semanais não dá, não dá... (HB3)

- Começámos a elaborar, mas foi essencialmente leitura, pesquisa, comparação...(o ano anterior, em 2006/2007) (HB1)

- Acabámos de produzir e aplicámos. E aí reunimos a dita equipa, até porque havia questões formais e comuns... (este ano, em 2007/2008) (HB3)

- Fez, mas pouca coisa... Eram os mesmos, menos os que se aposentaram. Mas desde que nasceu a avaliação do desempenho, em Janeiro de 2008, tudo o que era projecto interessante da escola virou de pantanas – ou não avançou ou avançou aos solavancos. (este ano, 2008/2009) (HD)

EU- O tal elemento coordenador que eu não encontrei na equipa, percebi que eras tu a fazer esse papel, era?

- Não, não...As pessoas eram autónomas a trabalhar. Conversávamos muitas vezes, mas não era o coordenador de quem vai ... As equipas foram formadas, iam-me mostrando o que iam fazendo...tudo bem, vamos para a frente...toca a andar! Quando são pessoas responsáveis eu não ando aqui a controlar. As pessoas foram fazendo, e foram fazendo um bom trabalho até Janeiro de 2008... (HD)

- Mas... como é que eu hei-de dizer?...“Freelancers”, mas sabendo que temos o

facto de inicialmente e em termos de formalização pelo Conselho Pedagógico se terem considerado os “Resultados”, já tratados habitualmente e da responsabilidade de um docente ou de um grupo, como um domínio no dispositivo global. Na realidade e de novo, são criados os três grupos para os três domínios já referidos, com três ou quatro pessoas cada um.

Sendo evidente a fragmentação, assumida por todos e justificada com a falta de tempo, distribuído por muitos afazeres e responsabilidades da maioria dos elementos e pouco valorizado em termos de atribuição para este trabalho específico, percebe-se uma preocupação de dar alguma unidade ao trabalho, com a suposta coordenação, mas também um impulso muito forte de individualismo, que resulta em produtos não só diferenciados, como muito assimétricos em termos de investimento, como se verá adiante.

A formação da equipa foi por convite pessoal da Presidente, embora os nomes possam ter sido sugeridos em cadeia, a partir do elemento identificado do Pedagógico. Cada grupo tem três a quatro pessoas e mantém-se no essencial durante os três anos focados pela investigação – 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, os quais correspondem a fases bem distintas do processo, como nos dão conta os docentes: preparação, produção, abandono. Neste “pouca coisa” do último ano, não conseguimos de facto apanhar nada, nem nas informações dos actores, nem nos documentos arquivados.

A questão da legitimação era assim feita por duas vias – a formal, através do assento de alguns membros no Conselho Pedagógico; e a informal, através dos contactos directos com a Presidente, que de facto é quem faz o papel de acompanhante do processo, ainda que de forma discreta, como realça, e com a habitual confiança e autonomia do “toca a andar!”

Sobre os critérios para a escolha das “pessoas responsáveis” já foi referida a estratégia da rede de confiança, habitual na gestão interna da Hefesto. No caso desta Equipa, percebe-se a combinação de dois critérios “sombra”: elementos solidários e de confiança da casa, e elementos novos, mas com trajecto de experiências de gestão escolar e de dinamização de projectos, com a confiança assente na suposta competência. Embora muito heterogéneos nos seus pontos de vista, os três elementos que participam na

“agrément” da (Presidente), isto é, que (ela) lê... (...). Temos a certeza que ela se interessa, mas passe a imodéstia, acho que ela confia em nós. (...) Não pressiona, porque ela tem a certeza que nós fazemos o melhor e nesse sentido sentimo-nos bem... (HB3)

- Quando não tem tempo diz: “desculpem, mas não houve tempo.”(HD1)

- Eu fui contactada pela Presidente. Fui mandatada a dada altura para a ir substituir ali na ESE, e assistir a uma acção de formação sobre a auto-avaliação ou avaliação interna. Fui e a partir daí fui integrada. Ela depois contactou outros elementos e fizemos uma primeira reunião com ela, dos quais subsistiram alguns que agora integram o meu grupo e os outros. (HB1)

- Eu penso que foi outra colega que também faz parte da avaliação, a C, que também esteve na (outra escola), e penso que foi ela que indicou à (Presidente) o meu nome. (HB2)

- Eu também foi pela (Presidente) Não sei, imagino que se soubesse alguma coisa de mim e da C, porque estivemos na (outra escola) juntas muitos anos no Directivo e pronto, deve ter sido por aí! (HB3)

conversa assumem a importância da tarefa e dão conta da sua adesão aos processos de avaliação, não sem alguma dubiedade quanto aos seus propósitos e efeitos:

- Agressivos positivamente, isto é, mais interventivos, no sentido de criar mais essa noção de missão da escola, objectivos de escola, metas de escola, implicar directamente as pessoas, não é? (HB1)

- No que respeita ao meu domínio, a liderança, o quadro de referência, a linguagem, é nitidamente uma lógica que não é aquela das escolas que eu vivi para trás. Nós sentimos muita dificuldade em nos situarmos! Eu pessoalmente, com aquela linguagem, objectivos, missão...achei uma coisa... pareceu-me que tinha caído... (HB2)

- E se nós professores, embarcarmos em termos de avaliação - e eu já disse que a avaliação deve ser fundamental -, mas se tomarmos a avaliação sob o ponto de vista empresarial, eu acho que estaremos muito mal... (HB3)

2.2. O dispositivo e o impacto

- Para mim e para o meu grupo...(e já daqui da ESE eu tinha ficado com uma boa sensação, porque só deu para isso, não é?)... foi a experiência dos Açores. Por tudo: porque está harmonioso, está leve, está agradável, mesmo para quem responde, está do ponto de vista visual muito equilibrado e está muito facilitador para quem lê. E tanto quanto me é dado saber está a dar bons resultados. Portanto estudámos muito e explorámos muito o CAFQUALIS e a Escola da Madalena, no Pico, foi uma escola piloto, digamos assim.(...)A seguir o Alaiz tem documentos, fichas de registo que ajudam ao registo escrito (...) E depois andámos a ver outras fontes, aquele...como se chama? SPGS ou qualquer coisa parecida, que está a ser utilizado em colégios particulares...Sei lá, há vários...Eles são tantos, que a certa altura no início verificámos que a base de tudo aquilo é o sistema CAF. (HB1)

- É que aquilo não tem nada a ver com a escola que eu vivi, nem com aquilo que eu ouvi do Alaiz no ano anterior. Senti muita dificuldade em me integrar, mas depois uma colega de um outro domínio foi frequentar uma acção numa outra escola (da cidade) e trouxe um questionário feito pela formadora ou por alguém que ela seguia, acho que é EFQM... (HB2)

- Andámos a ler, a ler, a ler, mas depois achámos que era só uma questão de roupagens diferentes. Agora nitidamente todos têm a dita linguagem empresarial, economicista; não é ver a avaliação de um ponto de vista sui generis, que é a avaliação dos professores, que têm uma função, profissão completamente diferente da do funcionário de uma empresa; eu até consigo perceber aquilo numa empresa...De maneira que nós demarcámo-nos completamente daquilo que lemos e partimos para a elaboração de materiais. Ninguém inventa nada, é claro, mas não há ali nada que possamos dizer “baseámo-nos aqui ou baseámo-nos ali”. Se queres que te diga, depois de ler aquilo tudo, achámos muito folclore a essas coisas e muito o impingir a empresa, e a escola não pode ser uma empresa. (HB3)

- Sim, como coordenador levava 6 inquéritos, cada um de nós preencheu 2 diferentes...Não respondíamos a todos os domínios... (HE1)

- Respondemos a um questionário, mas por exemplo era assim: havia três tipos de questionário e podia-me calhar um a mim, diferente, à senhora doutora calhar-lhe outro, diferente, à minha colega

A fragmentação a nível da Equipa, ou grupos da Equipa, reflecte-se naturalmente no dispositivo construído, logo à partida de difícil captação, por não ter sido construído nenhum esquema global orientador ou explicativo; acrescente-se que o que aqui se apresenta foi baseado nos documentos encontrados num dossiê de arquivo não organizado, disponibilizado depois de muita insistência junto da nova equipa de gestão.

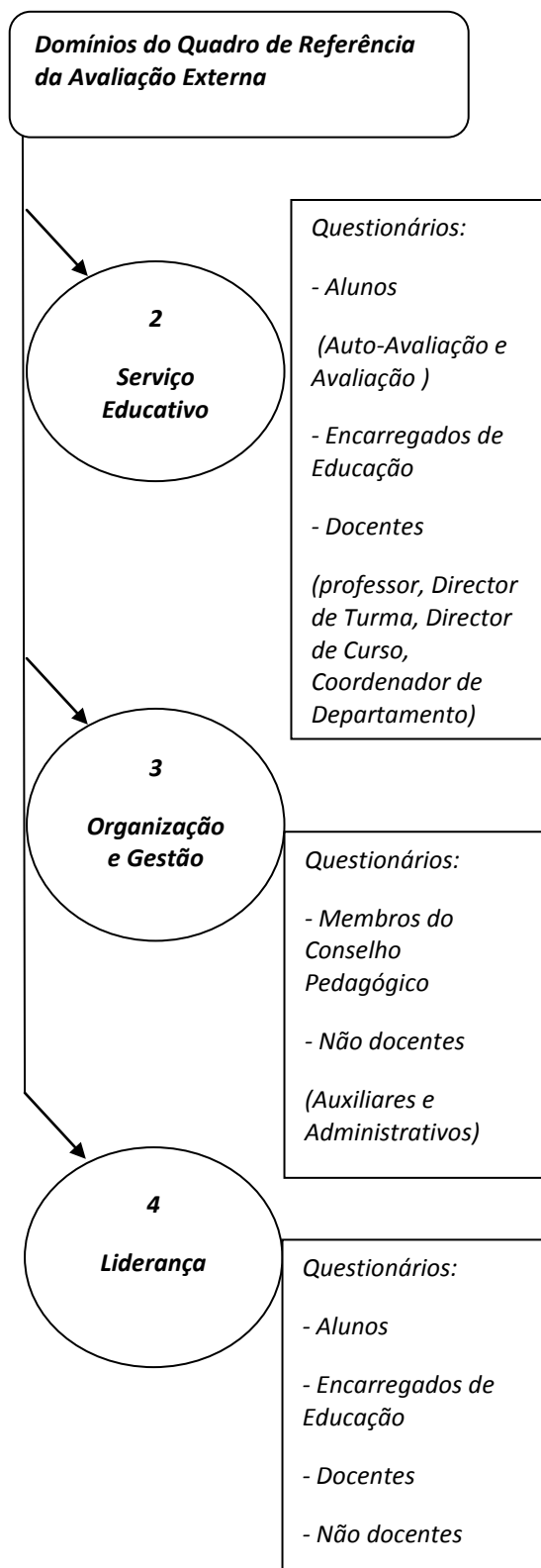
Na apresentação electrónica elaborada e levada ao Conselho Pedagógico no arranque do processo, em princípio da autoria de membros da Equipa, fica explicitada a opção pelo “modelo” da Avaliação Externa e a divisão por domínios, tal como a opção pelos questionários enquanto elemento único de recolha de dados. Tudo o resto fica implícito no elencar “branco” das “fases do processo avaliativo”, terminando na das propostas de melhoria.

Cada grupo lança-se assim na construção dos seus questionários, cada qual tomando diferentes referenciais e referentes, fazendo uso do conhecimento obtido durante o primeiro ano e investindo na medida da disponibilidade ou vontade. A única uniformização ou acordo parece ter sido quanto à escala de apreciação em quatro níveis, com terminologias variáveis de acordo com a enunciação da questão. Mesmo na folha de rosto, com a apresentação do questionário e da sua função, cada grupo fez à sua maneira, deixando transparecer de facto a falta de encontro, de articulação e coordenação que os próprios membros reconhecem.

Onde acaba por ser indispensável a articulação é na gestão da distribuição dos questionários, de modo a evitar que o mesmo indivíduo respondesse a mais do que um. Com esta decisão foi obviado o efeito de saturação, mas implicou que cada indivíduo só se pudesse pronunciar sobre um dos domínios. Sobre o modo como se efectuou esta partição não obtivemos dados, supondo-se que a equidade e aleatoriedade da “amostra” tenha sido respeitada. O que parece não ter sido sempre respeitado, em termos de princípios técnicos básicos deste instrumento, como aliás é nele declarado, é o anonimato, e não deixa de surpreender a

calhar-lhe outro... Eu sei que havia mais que um questionário. Mas cada um só respondia a um. Exactamente. (HF2)

– Fomos. Fomos chamadas individualmente. Fomos a uma sala de aula, onde estava uma pessoa que entregava o questionário e onde nós respondíamos, pronto! (HF2)



aceitação da forma de responder ao questionário, estipulada para os não docentes, ainda que se tivessem criado tácticas compensadoras na guarda desse anonimato.

No total, o dispositivo é então composto por três baterias de questionários, uma por cada domínio, dirigidos aos vários elementos da comunidade educativa, mas com estruturas completamente diferentes.

O domínio 2 - Serviço Educativo - apresenta uma estrutura original nos questionários, diferenciados por públicos, mas também por perspectivas. Assim, os professores fazem a sua auto-avaliação enquanto tal, mas também enquanto Directores de Turma, Directores de Curso e Coordenadores de Departamento. Para os alunos são construídos dois questionários – um de auto-avaliação e outro de avaliação organizacional. Aos não docentes não é dada voz neste domínio.

Utiliza uma grelha de resposta em cruz, mas todos os itens têm um pequeno espaço para sugestões e observações. No final há também uma página com questões de escrita livre, único espaço que os docentes podem usar para hetero-avaliar este domínio. De facto, enquanto que a alunos e encarregados de educação é proposto que avaliem o serviço educativo oferecido pela escola, aos docentes é proposto que avaliem a sua participação na oferta desse serviço e não o serviço em si. Acresce que, apesar da divisão em domínios, assumidamente seguindo o quadro de referência da IGE, estes questionários não visam obter dados apenas e claramente nos aspectos ou factores que o referido quadro aponta dentro deste domínio, extravasando para questões dos outros dois – Organização e Gestão e Liderança.

Este poderá ter sido um factor do menor fôlego deduzido nos outros grupos e domínios, não tanto na produção dos instrumentos, mas sobretudo na análise e apresentação de dados, como se tivesse sido esvaziada a sua pertinência.

Do domínio 3 – Organização e Gestão – só encontramos dois questionários – um dirigido aos membros do Conselho Pedagógico, sobre os “níveis de desempenho e eficácia pedagógica das medidas

- Por exemplo “Liderança” e “Gestão e Organização”- estes dois domínios têm aspectos cuja fronteira é muito ténue...Era preciso não repetir, senão as pessoas a certa altura diriam “mas eu já respondi a isto”... (HB1)

EU- Mas a minha questão era por que só pegaram no Pedagógico...

- Porque não houve tempo. (HD)

EU- Mas deste domínio da Liderança eu não tenho nada. Do que me disponibilizaste, dos relatórios, não vinha nada desta parte.

- Só se foi um que me entregaram agora há pouco tempo. Eu sei que tinha dos quatro. Eu entreguei tudo a uma colega que irá ficar com isto ... Mas como ela agora também tem as candidaturas, não sei se é ela, se não é ela. (HD)

- Não, logo para fazer a divulgação e para as pessoas saberem que iam ser chamadas a responder aos inquéritos, os coordenadores receberam um powerpoint onde está precisamente o organigrama. (HE2)

- Bom, também existem por aí umas bolinhas a antecipar, a anunciar à escola que existia um período para o preenchimento desses instrumentos. (HE1)

- Houve gente que até teve atitudes realmente um bocadinho incorrectas - rasgaram os inquéritos, riscaram os inquéritos...Houve coordenadores que fizeram participação... (...) Sim, foi naquele período quente e as pessoas relacionaram com a avaliação de professores e acharam que era uma maneira de protestarem...Mas claro que foi uma agressão, uma falta de respeito. (HE2)

- Pois, isso foi analisado no Pedagógico e aquela divulgação foi para desligar uma coisa da outra, porque ouvíamos dizer que já seria uma tentativa... Então foi preciso dizer “não, isto é nosso, não tem nada a ver com a avaliação de professores”. (HE1)

tomadas”; outro dirigido ao pessoal não docente, com versões diferentes para auxiliares e administrativos. No Relatório apresentado a Conselho Pedagógico só aparecem os dados referentes ao primeiro. A dificuldade de separação entre os domínios, nomeadamente entre estes dois, foi referida pelos membros das equipas, mas sem explicitarem bem as decisões, as quais deduzimos posteriormente a partir do material encontrado. Este grupo opta assumidamente por seguir propostas de Vitor Alaiz (2003), o que aliás inscrevem em rodapé nos questionários do Conselho Pedagógico, mas combinadas com outras de inspiração mais gestionária dirigidas ao medir dos níveis de satisfação laboral, no caso dos funcionários.

O grupo do domínio 4 – Liderança – optou por usar o modelo de questionário inserto no “Guião para Auto-Avaliação do Desempenho das Escolas”, criado com base no Modelo de Excelência EFQM e divulgado pelo Instituto Nacional da Administração (Leandro, 2002). O grupo faz uma selecção de questões que considera mais pertinentes e adequadas dentro das propostas para o domínio da liderança e reformula outras, construindo um elenco supostamente abrangente e exemplar de questões indicadoras da qualidade da liderança, mas especificamente nos órgãos de gestão de topo que indicam – Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Assembleia (esta excluída para os alunos). Ainda que as questões sejam na sua maioria as mesmas em todos os questionários, há diferenças de redacção, de posição e de quantidade entre os diferentes públicos, o que dificultará muito a análise de dados numa perspectiva transversal e comparativa. Ainda assim, e apesar de parecer que a tarefa foi simples no seguir do modelo, a dificuldade na obtenção de um todo coerente e capaz de focar os aspectos mais pertinentes foi notória, sobretudo pela sobreposição da preocupação com a avaliação dos órgãos, em relação ao aspecto específico da liderança e dos seus critérios (na terminologia do modelo EFQM), ou dos seus factores (na terminologia do quadro de referência da Avaliação Externa). Sendo um modelo muito complexo e com uma fórmula específica de tratamento e análise dos dados, naturalmente que o grupo terá tido imensas dificuldades em fazer o tratamento dos questionários. Talvez por isso não tenha sido apresentado nenhum

- Nada, não, não encontramos resistência nenhuma...(HB1)

- Eu posso dizer apenas relativamente a pais, mas eu penso que aí já é o costume, pelo menos nas escolas que conheço. Foi decidido, com a coordenadora da equipa, entregar à representante da Associação. E a verdade é que ficou e não aparecia nada. Depois resolvemos entregar aos directores de turma, o aluno levava para casa e trouxe! Não é uma amostra significativa, nem deixa de ser, é o possível! (...)Foram 33 directores de turma que responderam e tivemos 22 encarregados de educação, portanto não está mau...2/3 não está mau. (HB3)

- Bom, ele tinha com certeza... ele estava orientado para um conjunto de respostas, para a participação nos órgãos em primeiro lugar, e isso eu percebo, mas depois tudo aquilo implicava que eu pertencesse aos órgãos. (...)Bom, se eu não participo nesse órgão, como é que posso avaliar? Então a grande parte das perguntas era a minha não-participação, porque eu não sabia responder! (...)Não, eu depois escrevi o que eu considerava... Mas o que quero deixar é a minha angústia a tentar responder... (HP2)

- Eu vi os auto-colantes por aí colados... E preenchi inquéritos, mas não sei se era especificamente para isso... Este ano foram muitos! Também há aqueles que fazemos sempre sobre as disciplinas... (HA2)

- Eu não me lembro de nada...Quer dizer, vi os auto-colantes que estão por aí colados no bar... (HA3)

- ... os alunos andam sobrecarregados com trabalho e isso até gera dois movimentos – o dos que não estão para se chatear e que se põem completamente de parte e o daquelas que até se interessam, mas acabam por ficar completamente absorvidas.(...) Quer dizer, acho muito bem que os alunos sejam solicitados, mas acho que se está aqui a pôr em causa o voluntariado, a iniciativa própria... (HA4)

- Sim, eu lembro-me que na altura até achei aquelas perguntas completamente descabidas. Se o Conselho executivo ajudava os alunos...depois sobre a papelaria...Para mim são coisas que me passam completamente ao lado...Para os alunos penso que não têm interesse... (HA5)

relatório por este grupo quando estava previsto e até à data da nossa última recolha de dados no referido dossiê. Para a Presidente o factor “falta de tempo”, aliado às circunstâncias da polémica avaliação do desempenho docente, explica perfeitamente as limitações ou incompletudes do processo.

Quanto ao impacto, foi delineada uma estratégia de informação e alerta para o processo, antes do período de lançamento dos questionários – a apresentação electrónica já referida nas reuniões de Departamento e uns dísticos auto-colantes com a abreviatura AI, espalhados por todos os locais de passagem e concentração de pessoas. Segundo um dos docentes, um dos objectivos deste “marketing” terá sido o “desligar” da avaliação interna da avaliação dos docentes, então no período mais quente da polémica e da contestação. O incidente do rasgar dos inquéritos não foi valorizado pela Equipa como uma resistência, declarando mesmo uma boa colaboração, exceptuando o caso dos encarregados de educação, em que não terá funcionado o canal da Associação de Pais.

Mas na perspectiva dos encarregados de educação, também haverá que considerar a desadequação do questionário, perguntando sobre o que não pode ser respondido e frustrando aqueles que efectivamente desejam participar construtivamente.

Temos então o impacto do ponto de vista central dos alunos, que neste excerto de diálogo deixam bem evidentes as desadequações ou limitações deste tipo de dispositivo, no caso de alunos deste nível etário. A sua inconformidade e sentido crítico – e também a sua ingenuidade – desarmam inteiramente a lógica instalada e obrigam a desmontar princípios considerados inquestionáveis, como o da participação dos alunos. Primeiro, o formato vulgarizado e logo desvalorizado do questionário; depois a descrença de que na escola estejam de facto interessados na sua voz e em mudar alguma coisa, associado à percepção da hegemonia dos professores. Mas há um dado que coincide entre professores e alunos e que transmite a negatividade da aceleração, da sobreocupação, da multiplicação de responsabilidades, e dos seus efeitos no instalar de uma apatia, contrária à retórica da participação. A auto-avaliação ou avaliação interna, introduzida como mais um afazer e uma responsabilidade, acaba inserida nas

- Mas já agora quem é que faz a auto-avaliação? São os professores? É isso que eu não sei... (HA3)

- Eu acho importante haver feedback dos alunos sobre a escola, mas não existe vontade de o fazer, porque os alunos até podiam dar opinião, mas não da maneira que é feito. (HA2)

- É que nós já temos um pré-conceito de auto-avaliação – sabemos que vamos lá chegar e vamos ter que preencher papéis, gastar tempo e que não vai dar em nada... (HA4)

– Acho que se calhar é excessivamente democrático. (...) Sim, não deve ser liberdade do professor participar ou não participar. (...) Se calhar podíamos participar mais, acho que é comum de todos. É assim: todos tentamos desempenhar o melhor e cada tarefa que nos é exigida é bastante sobrecarregada, ou seja, nós fazemos muito mais do que o horário exige, todos sabem, e se nós pudermos dispensar dois minutos a não pensar na escola, fazemos. Eu prefiro passar dois minutos a reflectir possivelmente sobre outros campos da minha vida, do que estar agora a pensar dois minutos sobre o modelo de organização ou de auto-avaliação da própria escola, porque já tenho tantas coisas em que pensar dentro da própria escola, que eu prefiro também, um bocadinho, a outra parte. (HT4)

estratégias burocráticas desmobilizadoras da participação. No entanto, “de outra maneira”, estes alunos consideram importante a auto-avaliação, partindo da sua experiência mais directa e significativa, que é a auto-avaliação nas disciplinas:

- A auto-avaliação, quando bem feita – não é estas tretas todas que nós vemos durante as aulas, em que temos que preencher com contas e tudo – não é nada disso! Mas uma auto-avaliação séria, reflectida, sobre comportamentos e tudo, acho que é a chave de qualquer sucesso. (HA4)

- Mas nada é preto e branco e não estamos aqui a dizer que só há uma maneira ideal! Aliás, nós para cobrirmos um problema, nunca podemos surgir só com uma maneira! (...) Sabemos que há pessoas que se conseguem expressar melhor de uma forma escrita, avançamos com esse ponto! Nós temos de tentar criar soluções um pouco para todos, criar uma série de frentes... (HA4)

Em conclusão, a escola apresentada numa grelha organizativa formal não desperta o interesse dos alunos, sobretudo quando incluída no rol das obrigações, mas não negam a sua participação nas dinâmicas de vida. No caso deste processo, deram conta, até porque são atentos e reflectidos, mas não deram importância.

Finalmente, e porque é interessante a similitude de situações e a divergência de soluções, incluímos aqui a opinião de um jovem docente. Ao contrário dos alunos, que acham que ninguém deve ser obrigado a participar, mas sim incentivado, o docente pensa que só obrigando é que se conseguirá o interesse e participação dos docentes nas questões organizacionais da escola.

2.3. Os resultados e a divulgação

- Mas nós apresentamos resultados! Estamos a fazer um relatório para o Pedagógico. Aliás já o ano passado apresentámos! (HB3)

- Só o ano passado, no final do ano, é que foi lá a GD e apresentou uma parte, apenas uma parte, porque os outros estudos não... (...) Só foi produzido um relatório... (HC2)

- Pois, eu só tive conhecimento do relatório que nos foi apresentado, mas que não nos foi dado; nós só vimos a apresentação. (...) Mas a segunda parte, eu soube que a Presidente do Executivo informou que tinha imensas páginas. E nós nunca tivemos acesso à outra parte. (HC1)

- Toda a gente! Toda a gente tem os documentos todos! (...) A resposta é a cadeia. A cadeia começava em mim. Eu enviava para toda a gente antes de cada Pedagógico; portanto toda a gente tinha a informação atempada, pelo menos aí uma semana antes... (HD)

- Talvez tenha sido um ano muito conturbado porque há uma série de factores externos que nos tiraram algo que o M referiu: a tranquilidade. O início do ano foi... devido à luta dos professores e ao novo estatuto do aluno, houve muita “agitação”, digamos assim, que nos tiraram a tranquilidade e que chamaram a nossa atenção para outros aspectos e talvez por isso, essa questão tenha ficado... (HT1)

- Isso deu uma celeuma, porque a Anabela, na altura, já não me lembro porquê, mas a A zangou-se muito! A psicóloga. Zangou-se muito, mas já não me lembro porquê. (HD)

- Eu sei que era... como é que os elementos do Conselho Pedagógico tinham reagido em relação, digamos, a determinados parâmetros que deviam ser da preocupação do Pedagógico e que eles estranharam que não fosse. E digamos que por acaso até foi uma análise crítica, digamos...muito desagradável! (HC1)

- Muito polémico... (HC2)

- Há um questionário ao qual respondemos, mas resultados não temos! (...) E às vezes o que me parece é que estas avaliações ficam mesmo por aqui. Fazem-se os inquéritos, poderão ou não analisar-se os resultados dos inquéritos, mas a sua

É nos resultados do trabalho que a fragmentação da Equipa é mais evidente, avaliando pela assimetria do que produzem e, como aqui se regista, pela própria responsabilização, que não se faz de acordo com a tal dita coordenação geral, mas por grupo de cada domínio. Há então um – o domínio 2 - do qual se produz um relatório muito extenso e completo, difundido ou não pelo correio electrónico, mas não analisado pelo Conselho Pedagógico; há outro grupo – do domínio 3 - que produz um pequeno relatório com os dados recolhidos na auto-avaliação dos elementos do Conselho Pedagógico, que o vai apresentar pessoalmente numa reunião do próprio órgão, ficando por explicitar o rumo dado aos outros dados que terão sido recolhidos junto de docentes e não docentes; há ainda outro grupo que não terá apresentado qualquer relatório, pelo menos no tempo determinado.

Este desfecho (ou não desfecho) do trabalho neste ano (2007/2008), sendo percepcionado e apresentado pelos docentes como resultado do contexto circunstancial da agitação do sector da educação, que terá desviado atenções e consumido energias, como sempre repete a Presidente do Conselho Executivo, terá que ser lido também no contexto próprio e organizacional da Hefesto e na sua cultura de não pressão dos docentes. E haverá também a considerar a não pressão externa, já que a “inscrição” para receber a Avaliação Externa continuou a ser adiada.

A divulgação dos resultados não merece assim qualquer acção específica, à semelhança da divulgação do lançamento dos questionários, e na memória dos que vivem o quotidiano da Escola, nada ficou registado, a não ser um incidente meio nublado no Conselho Pedagógico na daqueles que lá tinham assento, mas em que se percebe tratar-se de uma crítica mal recebida. Sobre o conteúdo dos relatórios, as suas conclusões e sugestões, ou seja, sobre os retratos que seria esperado transmitirem, nada é falado, nada fica retido.

A questão pode colocar-se nas limitações do circuito de informação, que no caso dos encarregados de educação, alunos e funcionários será decisivo, uma vez que só com dinâmicas compensatórias do circuito formal e oficial poderá ser activado e eficaz. Mas no

divulgação não chega ao público-alvo; é capaz de ficar dentro da organização mais directa da escola, mas não é dado conhecimento às pessoas interessadas no exterior da escola. (HP3)

- O problema é que nós participamos em tudo, e não participamos em nada. (...) Tenho pena de não conseguir, não conseguimos dizer-lhe mais sobre a auto-avaliação, mas é mesmo uma coisa que para nós está um bocado apagada. (HF2)

- Eu ando a trabalhar 10 horas por noite, porque eu trabalho de noite, porque ando entusiasmadíssima a ... observar... (HB3)

- No questionário que fizemos aos professores, uma das perguntas era se discutiram em grupo a extensão dos programas e se tomavam posição. (...) Negativos?! Não, desculpa, o meu espanto é que positivos e grandemente positivos. Eu pergunto quem, porque eu devo estar noutro sítio... (HB3)

- Bom, as respostas nos questionários que lá tenho parece-me que são nalgumas situações exageradas... (HB3)

— Eu não participei. Isto é, eu participei no preenchimento do inquérito, mas depois os dados que resultaram daí não me chegaram... Não sei se foi erro meu não ir ao encontro deles, como é obvio. Não quero pôr as culpas nos outros; se calhar o erro é meu que não fui ao encontro deles. (...) ...e se houve uma comissão que recolheu esses dados, avaliou, observou, e decidiu em determinados campos fazer melhorias nestes aspectos. Pronto, eu não estou bem por dentro, mas se calhar até houve! (HT4)

- Agora respondendo directamente à pergunta “se isso tem impacto”, não acredito que tenha - aquilo foi para preencher uma função, desempenhar uma função! Foi como foi visto: era preciso fazer, preencheu-se! Consequências? Nenhumas! Aquilo foi arquivado, ponto final parágrafo. (HC1)

caso dos docentes o acesso não estaria vedado, apenas velado, e eles próprios admitem que não se interessaram. Onde se dividem é na atitude perante o efeito – uns mais confiantes, outros mais cépticos.

Quanto aos resultados em si, aqueles a que tivemos acesso através dos referidos relatórios, embora com todas as limitações já referidas também, decorrentes sobretudo da complexidade do dispositivo construído, não deixam de ter bons pontos de partida para a reflexão interna, tanto em termos da avaliação interna propriamente dita, como em termos da meta-avaliação. De facto, é evidente um grande investimento na construção dos instrumentos, um conhecimento que não merece ser desperdiçado e que apenas necessitará de ser maturado e inscrito numa matriz global e coerente, com clarificação de sentidos e compromissos colectivos. Em parte isto mesmo foi reconhecido e explicitado no relatório do domínio 2 – Serviço Educativo – aquele que pode ser considerado completo e que reflecte de facto um processo concluído. Nele se espelha bem o exercício analítico que pode sustentar a reflexão – os dados e o que eles dizem; os dados e o que eles escondem. Por exemplo, temos a reflexão sobre a incidência quase constante das classificações no nível correspondente ao “bom”, numa regularidade que, se por um lado apazigua e contenta, dando uma percepção de “bom serviço educativo” prestado pela escola, por outro deixa dúvidas sobre o seu real significado, quando confrontado com outros indicadores menos formais de apreciação do quotidiano da Escola.

O seu arquivo, na sequência de uma desistência colectiva que leva a que não se exija nem se promova a sua divulgação, poderá ser um “ponto final parágrafo”, mas não terá que ser o fim do texto.

3. Como tudo não acabou – efeitos e possibilidades

- Agora que eu li, que eu vi, que eu comecei a comparar, está a germinar a ideia do que é que daqui para a frente se poderá fazer. (...) Sim, até porque eu não digo que não sabíamos rigorosamente nada, mas quase isso e...sei lá...ontem eu apontava uma série de coisas - “Por que é que não fizemos isto assim?...”E eu acho que é óptimo! (...) A partir daqui vai nascer qualquer coisa... (...) É a aprendizagem, não é? (HB3)

- Desses trabalhos eu não sei. Eu tiro algumas conclusões, mas se são desses, se são doutros, eu não faço ideia... Para já a escola tira muito de uma coisa que eu acho fundamental, que é dos resultados. Na divulgação constata-se que a partir de cima é feita, mas depois falha pelo caminho. É uma das coisas que tenho insistido que se deve melhorar. Em termos de actividade, se bem que esteja organizada, deverá ser posto um controlo maior. Depois acho que a nível de organização, deve haver uma fase de sistematização de tudo o que temos. Isto se o Ministério nos deixar. (HD)

– Propor. E a autonomia...Atenção eu não sei em termos teóricos, quais são os limites da nossa autonomia! Mas eu acho que também nós neste País acomodamo-nos demais; estamos sempre à espera que nos digam o que temos de fazer; nós devíamos ser mais “atrevidotes”. (HT3)

- De chorões, exactamente! Porque isto é uma cilada, porque nos impõem, porque isto é porque aquilo...E nós andamos, por inércia, até porque é óptimo armarmos em vítimas- nós somos uns desgraçadinhos! Somos uns desgraçadinhos para os pais, somos uns desgraçadinhos para o Ministério, somos uns desgraçadinhos – e eu acho que nós temos um poder enorme, percebes? Eu costumo dizer que os alunos são os têm maior poder e a seguir somos nós! (HB3)

- Consequências? Nenhumas! Aquilo foi arquivado, ponto final parágrafo. Penso que a bola poderá rebolar com um novo modelo de gestão, porque agora com um novo modelo de gestão, as coisas já não há necessidade de ficarem assim. (...) A minha opinião é diferente. Eu acho que os reflexos da auto-avaliação vão depender do director, a ver vamos... (HC1)

- Porque há coisas a melhorar. Há uma série de coisas de que discordo e que faria de outra maneira. E se há algumas que vou dizendo, outras não me atrevo assim individualmente. Não vou

talvez pelo efeito de escala, na Hefesto tudo parece muito maior, nomeadamente a distância entre os efeitos e as possibilidades.

Considerando o investimento ainda assim bastante considerável neste empreendimento da avaliação interna, nada parece ter sido produzido em termos de efeitos organizacionais e muito menos curriculares ou profissionais, com excepção de alguns dos que pertenceram à Equipa de Avaliação Interna, que sempre terão crescido no seu saber e visão da escola. As mudanças ou melhorias efectuadas não são ligadas aos “diagnósticos” emergentes do processo e nem sequer se lhe atribui protagonismo próprio nessa função, após concluído, como se constata nas palavras da Presidente, que apenas clarificam o que os outros dão a entender. O compasso do seu discurso é dado, como se pode confirmar, pelo irromper do descontentamento e amargura contra as políticas do Ministério, que terão impedido o normal e positivo desenvolvimento do rumo interno da Escola. No entanto, como em todas as escolas, e como expõe um docente expressivamente, o impulso ou tendência continua a ser para a acomodação – apatia como efeito do cansaço, dizem uns; descrença como efeito da frustração, dizem outros. Mas outros, nas suas reflexões, conseguem perceber o quanto se perde neste acomodar e, pior, na auto-vitimização que acresce e justifica a desresponsabilização.

O novo modelo de gestão, com a projecção da figura autoritária do Director, aparece nos discursos como um bom exemplo desta dualidade entre burocracia e autonomia, nos desejos e possibilidades partilhados pelos docentes. Uns remetem para uma hierarquia e para uma relação de dependência, em que a obrigatoriedade garante o rigor e os bons desempenhos; outros remetem para uma cintura crítica e autónoma que contrarie ou tempere as relações de dependência. Na primeira, a auto-avaliação assume claros contornos de controlo, legitimando consequências; na segunda, a auto-avaliação assoma como uma possibilidade de instrumentação contra esse controlo, trazendo voz e consciência.

Estas percepções deixam claro que a feição de exterioridade e de controlo não é dada apenas pela

dizer aqui nenhuma, mas há muitas que sou contra. Sou contra a imposição do que quer que seja e se formos a falar do novo modelo de gestão e da figura do director, acho que temos de preparar-nos para o que o futuro venha a trazer. Acho que a auto-avaliação pode trazer a consciência do que nós próprios podemos mudar... (HE1)

- Quando a auto-avaliação parte de dentro, neste caso da instituição, da escola, e há um investimento, é sinal que há coisas que podem ter efeito. Mas a partir do momento em que a auto-avaliação surge apenas do Estado e como burocracia apenas, acho que os efeitos vão ser muito, muito mais reduzidos. Agora se houver uma interiorização da escola a dizer que é positivo e que é para apostar nisto... (HA5)

- Eu acho que isso não funciona. Os professores têm sérios problemas em auto-avaliar-se! (HA4)

EU- Sim, pôr o espelho é difícil para todos. Mas será que chegando à prova dos defeitos não se conseguiria lidar com eles melhor do que desconfiando apenas que existem?

- Isso é o problema da verdade inconveniente, que está sempre nas nossas vidas... Há sempre uma verdade inconveniente! (HA4)

- Não sei se querem. Eu acho que nos professores tem que haver aqui uma transformação no sentido de reflectirem bem sobre o significado da avaliação. Neste momento a avaliação é algo terrível, que se abateu sobre os professores! (...) E lembra-te que estamos numa altura de grandes mudanças; o Conselho Pedagógico não sabe para onde se há-de virar. No outro dia perguntava à AC se isto não podia ser aprovado noutra altura. Mas de facto tem que ser no final do ano. Não acredito que tenham tempo para ler e reflectir sobre as coisas. (HB3)

- Não vai haver mudança sem haver reflexão, sem haver a consciencialização da existência de pontos fortes e das áreas mais fracas onde é preciso investir. E depois saber mudar como, mudar o quê, mudar para onde... Quais são os caminhos então a seguir... Isso exige outro tipo de reflexão, já mais orientada. Precisamos de outras opiniões, outras ajudas, não é? Outras leituras... Isso agora aí, neste momento, acho que está ainda longe, é fazer futurologia, é bolinha de cristal... Eu acho... (HB1)

- Há dois aspectos em que eu posso falar, em que eu sinto que há individualismo. Um deles tem a ver com o facto de alguns colegas resolverem não fazer

origem e direcção das avaliações – do exterior para o interior -, mas do sentido que se lhe atribua e das funções que se lhe colem internamente. Ainda que se possa interpretar o novo modelo de gestão como uma possibilidade de retrocesso a padrões autoritários, haverá sempre que ter em conta a sinergia de vontades e a ecologia das acções para que assim seja ou não seja.

São os alunos que, de novo, descobrem “verdades inconvenientes”, quando reflectem sobre estas questões dos efeitos da auto-avaliação, pondo em confronto as diferentes possibilidades. São eles que na Hefesto usam uma palavra-chave para os processos de auto-avaliação – interiorização; são eles que, de uma forma luminosa, tocam no núcleo das dificuldades que se atravessam no desenvolvimento destes processos – a verdade inconveniente dos defeitos sempre a incomodar a vida e, sobretudo, a verdade inconveniente dos defeitos dos professores, de quem se espera serem mestres e não aprendizes – “um educador não tem o sentido do fracasso precisamente porque se julga um mestre” (Bachelard, 2006:169). A dificuldade que é apresentada como resultado das circunstâncias transitórias pelos docentes, é inscrita na matriz da atitude docente pelos alunos – a avaliação como algo terrível.

Mas mesmo as matrizes aceitam transformações e nesse acontecer há outras palavra-chaves que são os próprios professores a convocar – reflexão, consciencialização. Referem-se a ajuda, a orientação, outras opiniões, ou seja, uma abertura para debater e aprender, provavelmente e em parte pelo reconhecimento da dificuldade da tarefa e das limitações não antes consideradas.

A opção pela designação de “avaliação interna” não espelha aqui inteiramente algumas das opções que depois se fizeram, nomeadamente na ênfase colocada efectivamente na auto-avaliação das pessoas e no menor relevo dado à avaliação de serviços e à perspectiva do cliente. Esta lógica de focalizar o auto e a responsabilização das pessoas terá os seus avessos e limitações, tal como a lógica do consumidor de serviços, mas puxando ambas para um centro onde se encontre o colectivo – a escola – reduzem-se esses efeitos colaterais e poderão potenciar-se os efeitos positivos.

determinadas actividades experimentais que são do programa, ou não quererem seguir as orientações que estão lá! E dizem-no, nem o escondem - “eu não sigo”, “eu não faço” e isso continuo a ouvir. (HC1)

– Isso foi já há alguns anos, se calhar...Porque eu não sinto esse individualismo, não sinto isso agora, pelo contrário! (...) Se não há mais dinâmica colectiva é por dificuldade de articulação de horários, ou de horas atribuídas para isso. (HC2)

– Eu acho que neste momento os professores se sentem mais protegidos quando actuam em grupo... (...) Acho que é a protecção neste momento de chegarem a consenso, de tomarem decisões em conjunto; sentem-se protegidos. Não concorda? (HC3)

- Muitas vezes chego a uma terra pequena e digo assim: “Como é que eu saio daqui para ir para (a cidade)?” – “É sempre em frente!”- respondem. E claro que eu fico perdida e ando para lá à roda! E aqui acho que é um bocado isso. Dentro daquela realidade, é-lhes difícil perceber o que os outros estão a ver! (HP1)

Na Hefesto, como em todas as escolas, vive-se a complexidade do individualismo e do cooperativismo, aqui muito alimentada pelos grupos de interesse e pressão, o que poderá dificultar esta sinergia para o centro. Mas do ponto de vista do desenvolvimento profissional, talvez se aprofunde este sentimento de busca de segurança e de impulso solidário, no criar e apropriar de um projecto colectivo de escola. Apesar da tensão entre as duas “naturezas” de Hefesto - a “industrial” dominante e a “cívica” resistente (Derouet, 1996) – é notória a forte identidade e identificação com a Escola, que parece assimilar esse mesmo traço de hibridismo.

O impulso autonómico de Hefesto é real e reconhecido pela própria administração, o que poderá explicar, por exemplo, a resistência ao funcionamento do 3º ciclo e mesmo o adiar da Avaliação Externa. Este impulso será teoricamente favorável a práticas genuínas de auto-avaliação, desde que não faça perder a perspectiva do conjunto e do exterior, como bem explicita a analogia da Presidente da Associação de Pais.

III – Síntese interpelativa

Hefesto é de facto uma escola singular, cujo primeiro factor de impacto e respeito é a sua dimensão e a multiplicidade das suas ofertas educativas e formativas, adiantando uma complexidade dificilmente regulada do exterior e através do modelo burocrático, configurando bem o exemplo das situações problemáticas que recomendam soluções “subsidiárias” ou autonómicas. Mas também haverá que considerar esta complexidade como resultado do mesmo impulso autonómico, ou seja, como efeito das opções tomadas internamente, aproveitando as vantagens da rede estatal e de serviço público educativo da qual faz parte, mas também as oportunidades do contexto livre local, numa perspectiva de mercado.

O primeiro traço largo a envolver Hefesto é mesmo a sua vocação para a autonomia, efectivamente construída (Barroso, 1996), captado na sua imagem, na sua cultura e na sua regulação.

A imagem, tanto para fora como para dentro, assenta numa espécie de entendimento comum – “aqui tudo é grande e é preciso ser grande”, que significa ser responsável e autónomo. É assim que os alunos e os encarregados de educação percebem e respondem; é assim que os docentes também entendem o seu papel. Não se detectam dependências, mas adivinham-se muitas interdependências. Mesmo o pessoal não docente, consciente da sua posição pouco valorizada, não aceita dependências e mantém a sua resistência até à oportunidade da mudança, que agora parece assomar. A liderança discreta, de base administrativa, com incidência nas estratégias de planeamento e comunicação diferida (Ball, 1994), que deixa parecer que “tudo rola por si”, insere-se e suporta esta imagem, que os docentes valorizam ainda mais quando formulam comparações com outras escolas, onde se sente o controlo e a pressão dos tempos. Podendo ser lida no quadro de uma burocracia profissional típica (Mintzberg, 1996), em que os docentes são reconhecidos e respeitados pela sua inquestionável competência e, logo, deixados fora das regras mecânicas e de controlo, esta “autonomia” dos docentes da Hefesto poderá enquadrar-se também e já num novo paradigma de resposta à complexidade e à instabilidade, que Mintzberg (ibid) designou de “adocracia”, recorrendo ao conceito de Alvin Toffler. Este conceito caracteriza uma forma de organização adaptada à mudança e à ambiguidade, pondo os profissionais a trabalhar por projectos, exercendo a sua especialização e autonomia, mas prestando contas do seu trabalho. Na Hefesto, percebe-se que esta forma de coordenação é bastante usual, escapando à coordenação formal dos Departamentos, onde será mais forte a lógica burocrática e profissional, que dá lugar muitas vezes ao individualismo e à não interferência colegial, podendo causar problemas de regulação.

Este traço autonómico é apontado por Derouet (1992) como uma das características das escolas de “natureza industrial”, a qual de imediato se associa à Hefesto que, além do mais, o foi com toda a propriedade no nome. Este referencial do passado, associado ao trabalho, ao aprender de uma profissão, ao engrandecer da técnica e do saber fazer, nunca foi de facto perdido, mesmo durante o tempo em que foi considerado muito negativo e pouco condigno com o valor da igualdade, prioritário na escola pública, ela própria sujeita a grandes esforços e forças de uniformização, ou seja, durante as cerca de duas décadas de democracia depois de 1974. Ainda que os recursos tenham cuidado da manutenção dessa memória – as oficinas e os professores-mestres – comparando com outras escolas nascidas do mesmo tipo e que não mantiveram essa natureza tão vincada, obriga a procurar outros factores responsáveis. E o primeiro encontramos-lo na regulação social local, que se

faz também por relação e ajustamento a este referencial de separação entre os “liceus” e as “escolas técnicas” – os primeiros mais elitistas e as segundas mais populares -, mas também porque o próprio referencial de escola e de mobilidade social tem evoluído, colocando-se hoje no topo um tipo de competências completamente novo, mas que, talvez não por acaso, se encontram com essas velhas, e antes menos prestigiadas, competências técnicas e práticas. E assim Hefesto tem duas vantagens – está preparada para oferecer a formação nas áreas de topo de acordo com o perfil de competências requerido na sociedade actual; está preparada para oferecer alternativas de base, continuando a sua função de integração social das franjas menos favorecidas da população.

Este equilíbrio não é estável nem a sua regulação é absolutamente transparente, dando lugar a desconfiças e indefinições, abalando mesmo acordos como o da autonomia e responsabilidade, simbolizadas na projecção de controlo de entradas e saídas ou de imposições quanto às ofertas curriculares. Apesar de parecer uma solução transparente de regulação, a paridade deliberada tacitamente de número de cursos profissionais e cursos científico-humanísticos denunciará a falta de acordo essencial e a existência de grupos de influência.

Como a liderança de topo tem sido essencialmente administrativa (Ball, 1994), procurando o apaziguamento através da estruturação em bastidores e da colocação de carris para que tudo vá funcionando, não se criam situações de confronto ou de debate aberto sobre as opções em causa. Aliás, com o novo modelo unipessoal de direcção, há projecções de agravamento desta participação não activada para participação impedida. A regulação é assim feita quase em silêncio, dos bastidores até ao topo e a partir do topo, suportada em grande parte numa racionalidade técnica de números e estatísticas, numa lógica gestonária assumida sobretudo para o exterior.

Em suma, a regulação de Hefesto poderá ser caracterizada pelo que tem sido apelidado de “hibridismo” (Barroso, 2003b:29), com a “mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas”. Observando as práticas de Hefesto, a imagem de sedimentação é inevitável: no fundo, é mantida a regulação burocrática, presente no importante papel das normas e na preocupação com o seu cumprimento, como acontece na gestão de turma ou curso, por exemplo, mas também nos procedimentos formais e hierárquicos que ligam os Departamentos ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Executivo; no meio, encontramos as ideias e as práticas gerencialistas, de uma racionalidade mais contextualizada e centrada na eficácia e eficiência, provavelmente por “contaminação” e extensão das práticas de gestão dos projectos financiados por fundos europeus; à superfície, encontramos ainda outra regulação, que poderá ser associada ao modo adocrático, em que competências profissionais e influências se compõem em arranjos de decisão-acção, que muito clamam pela imagem do “mosaico”, usada por João Barroso (ibid:32) para caracterizar a fragmentação, se não mesmo desregulação, que pode hoje encontrar-se na maioria dos sistemas educativos nacionais; esta imagem é desde logo sugerida com a divisão da “escola da frente” e da “escola de trás”, mas é reiterada pela forma de trabalhar em “projecto”, de que “o nosso” da Avaliação Interna é exemplar.

Que lugar então para a Avaliação Interna organizacional, lançada como um projecto novo e independente? À partida é apenas mais um instrumento do mosaico de regulação complexa da Hefesto, podendo ser justificado e justificar as mesmas três lógicas antes referidas.

Na sua faceta global e institucional, filiado no quadro de referentes da Avaliação Externa, parece responder ao pendor e relação burocrática com a administração, mostrando lealdade e obrigação cumprida. É assim que é visto por muitos actores e a sua não mobilização enquanto instrumento de

gestão, sendo suspenso o processo pelo menos durante um ano, mais leva a considerar esta feição de exterioridade.

Considerando a forma que toma e os referenciais mobilizados, emerge a feição gerencialista, de relação quase mercantil, em que a escola assume o seu lado empresarial e se aproxima dos seus consumidores ou clientes, averiguando da sua satisfação, mas também dos seus trabalhadores, averiguando da sua eficiência e eficácia e pondo à prova a sua honestidade.

No concreto e nos resultados, temos uma produção independente, heterogénea, desequilibrada e ambígua, reflectindo uma lógica empreendedora, mas incompatível com qualquer coordenação, em que a inovação é conseguida, mas não reflectida e não democratizada. Poderemos aqui vislumbrar sintomas das “baronias” (Mintzberg, 1996: 505) que esta forma de regulação permite, no jogo de uma espécie de concorrência entre os “empreendedores qualificados”, que em nada favorece a eficiência interna, potenciando a fragmentação e a ambiguidade.

Os efeitos deste processo, que se encheu de um grande fôlego inicial, mas que acabou sem ar, foram de facto nulos, não tendo tocado as pessoas e as dinâmicas da Hefesto, nem a jusante nem a montante, ou seja, sem cuidar de duas das condições essenciais de sucesso de uma auto-avaliação: o envolvimento das pessoas em todas as fases, especialmente os docentes; a implicação real na vida das escolas e o acordo de sentidos (Thurler, 2002; Demailly, 1998).

No entanto, as possibilidades da auto-avaliação ou avaliação interna vir a desempenhar um papel central na regulação de Hefesto continuam em aberto e com muitas promessas de funcionar como instrumento de sustentação e solidificação da sua autonomia, desde que à feição global e institucional, importante para contrariar a fragmentação preponderante, se junte uma feição de enraizamento nas bases, sobretudo nos territórios dos docentes e dos alunos. Em ambos estes territórios se respira um fôlego de autonomia, tanto pela predisposição individual para a reflexão e encontro crítico, como pelo sentido de pertença e orgulho em relação à sua escola. Se por um lado a fragmentação tem facilitado esta cultura, por outro tem deixado perder-se muita energia e inovação pelos interstícios das dinâmicas não coordenadas e não posicionadas num todo coerente e uno.

O projecto e trabalho produzido no âmbito da auto-avaliação poderá ainda alçar alguma discussão e mobilização interna sobre estes dois desafios de Hefesto: como conseguir uma regulação global que firme e defenda a autonomia de Hefesto, através da garantia da qualidade dos seus processos e resultados; como conseguir induzir uma regulação endémica de base, que seja simultaneamente profissional e pedagógica, ou seja, que se enleie e revista todos os processos de aprendizagem de alunos e docentes.

I. Contexto

1. O que se diz de nós – a imagem externa

-É que houve uma transferência de uma má imagem da escola da P. Essa, efectivamente, após o 25 de Abril, tinha uma má imagem, que descola e é transferida para aqui na íntegra. “São índios!” Como se sabe, uma imagem não é difícil de criar, mas deitá-la abaixo... (SC3)

– E sendo esta escola uma escola de periferia, com muitos problemas, há muitos alunos com problemas... Agora já está mais ou menos, 50-50, mas quando eu vim para aqui no 7º ano, saída de um colégio, cheguei aqui e parecia uma turma de índios – “Vocês são índios?” (SA3)

– Esta escola está situada (...) que é uma zona típica, que as pessoas dizem “não”; é uma zona assim mais vista como perigosa. (SA2)

– É rufia. (SA3)

– Eu penso que muitos alunos não vêm para esta escola com esse preconceito, com esse medo. (SA2)

– Por exemplo, esta escola sempre teve má fama por causa do (bairro social). Não tem nada a ver, nada, nada, nada! Tivemos ciganos mas que eram pessoas como nós. (SF3)

- Por isso é que eu não quis que o (filho mais velho) viesse para cá e foi um erro da minha parte, porque não vim saber, conhecer a escola...(SP3)

- A minha filha mais velha, no 10º ano, pediu-me para ir para a (escola da cidade). Pronto, se queres, vamos mudar! Sou sincera, pedi, e a miúda ficou na melhor turma da (escola). E a minha filha, ao fim de uma semana, houve uma vizinha que disse que a minha filha vinha muito triste na camioneta. (...)Eu não me apercebia, mas à noite perguntei o que é que ela tinha. E ela não tem mais nada – vira-se a chorar e diz: “Mãe, eu não quero mais ficar naquela escola!” (...)E voltou. (SP2)

A imagem será o “rochedo”²⁶ mais pesado nesta caminhada de Sísifo. Todos os actores o sentem e se ressentem do que designam por “estigma” e que está na origem da dificuldade, nos últimos anos recorrente, do recrutamento de alunos. Tudo terá começado com a herança da escola que ela veio substituir, mas outros factores se foram sobrepondo, contribuindo para o facto incontornável da falta de atractividade da escola.

O ser uma escola de periferia, socialmente desfavorecida, levará muitas famílias a desenvolverem estratégias de fuga ao duplo estigma – o da zona de residência e o da escola - e a procurarem outras escolas socialmente melhor projectadas e projectoras. Esta é uma estratégia observada em quase todas as grandes cidades europeias, de que Paris é exemplar (Broccolichi; Van Zanten, 1996), como resultado da segregação espacial da população e da “imagem mítica dos liceus” que leva a “um verdadeiro acto simbólico de *franchir le périphérique*” - transpor a circular externa, ou seja, as fronteiras da periferia (ibid: 7). Cruzando este com outros estudos sobre a questão da “escolha da escola”, encontramos a clarificação da associação da imagem da escola ao seu público e não tanto à “qualidade da educação” e desta fuga das famílias com alguns recursos disponíveis e mais alguma informação (Van Zanten, 2006). No entanto, muitas vezes os resultados parecem não ser os esperados, com um possível acentuar do estigma e as dificuldades de integração. É desta plataforma que a Sísifo se quer projectar, procurando construir uma cumplicidade e uma identidade com o contexto social, numa regulação “de entrada” bem assumida por todos, ainda que muito colada a estratégia de sobrevivência.

Mas do que a Sísifo mais se ressentida é do isolamento em que se vê deixada. Antes de mais, o isolamento físico, pois está implantada numa área industrial e

²⁶ Sísifo, um deus grego rebelde, foi condenado a passar toda a eternidade a empurrar um rochedo até ao cimo de uma montanha, o qual voltava a rolar até à base, impulsionado por uma força irresistível.

- A escola está deslocada do centro, está ali no meio de barracões e não tem as condições que eles preferem(...)Mas o que se nota é o seguinte: muitos deles vêm efectivamente contrariados e até conseguem a transferência – este ano tinha uma turma de 30 alunos e quando cheguei tinha menos 11 alunos! Efectivamente tinham pedido a transferência para o centro da cidade. Esses nem sequer tentaram; no entanto há casos que acabam por ficar e ao fim de um certo tempo, de entrarem na dinâmica e no trabalho, acabam por se envolver e mudar completamente de opinião e até acabam por ser eles os publicitadores dos aspectos positivos da escola... (SE1)

- O nosso 3º ciclo é de 2ª escolha: as outras escolas mandam-nos para aqui aquilo que não querem. E a DREC. Nós tentamos responder. (SC1)

-(...)Je penso que perguntaram, a direcção desta escola perguntou, à DREC, para quando seria o plano de reestruturação desta escola, pronto, para estarem a contar, e penso que até hoje ainda não obtiveram resposta. Portanto não é só apoio financeiro, penso que esta escola é pouco apoiada, a nível da DREC e a nível dos outros órgãos que dirigem. (SA2)

- O (jornal local), que é nosso vizinho, só vê o que é negativo! E a Sísifo não publicita o que se faz de bom! Porque problemas todas têm e que me venham dizer qual é a escola que (na cidade), e no País inteiro, não tem problemas e graves! Se calhar muito mais do que a Sísifo. Porque para mim é uma questão política. Há que pôr Atena lá no alto... pronto! (SP3)

- E esta no charco! (SP2)

- Eles sabem, porque a Ministra quando aqui esteve disse: “Eu sei que esta escola acolhe todos os alunos que a DREC aqui quer pôr.” (SC1)

- ... a escola participou num concurso que são as “Escolíadas” e sendo a escola muito pequenina, criámos uma família, o que é muito engraçado, porque conseguimos um facto histórico: levámos quase o máximo de pessoas permitido para a claqué. (SA3)

- Eu não iria pelos resultados, iria pelo que se faz para a obtenção desses resultados.(...) Agora, os resultados... Como se falava há pouco, a família... não se pode ver a escola como um milagre! (SP4)

comercial, mas de mercadorias “pesadas” e em grosso, ainda mais com instalações a fechar, bem diferente das “passerelles” consumistas que servem outras escolas da cidade. Esta localização “neutra” – e mais económica decerto – destinada a servir vários bairros dispersos numa zona ainda bastante ampla, requeria uma rede de transportes específica que nunca terá chegado a criar-se.

No entanto, o problema maior do recrutamento surge quando é criada outra escola básica abrangendo sensivelmente a mesma área geográfica. A sedução da promoção a secundária, deixando o básico para a nova escola vizinha, alinhando ou aproveitando a lógica governamental de então em relação ao sistema educativo, acabaria por revelar-se fatal e um grande tiro no pé, já que em breve se percebe ser nesse nível a maior dificuldade em assegurar fluxos (Nogueira, 2007:67). Quando, de novo aproveitando nova corrente política e nova lógica governamental, se quer recuperar o 3º ciclo do básico, os obstáculos são imensos e já pouco se relacionam com a imagem inicial, mas antes com uma nova frente, e mais próxima, de concorrência.

Esta dependência em relação a forças exteriores cruza-se com o já referido ressentimento pelo isolamento e desconsideração, levando a uma sinalização concreta dos “inimigos” e a um entrincheirar colectivo, em que os encarregados de educação assumem a linha da frente. A administração central e regional, a comunicação social local e ultimamente a Inspeção Geral de Educação, todos se moverão de costas voltadas para os interesses da Sísifo. O eco do reconhecimento confidenciado pela Senhora Ministra da Educação, em visita à escola, em relação às suas boas práticas integradoras, não deixa de se inscrever neste mesmo registo de inferiorização.

E é assim que se assiste a uma ampla e firme mobilização em torno ou na rota de actividades de projecção no exterior, produto mas também instrumento de produção de um espírito quase clubista, alimentado por claques, disputas e taças. Sobretudo no universo de alunos e pais, estas iniciativas são o verdadeiro cimento da frente unida da Escola.

Mas na sombra deste entusiasmo e sucesso na promoção sócio-afectiva, ficam os resultados

- Mas nós trabalhamos também para essa concorrência.(SC1)

- (A maior preocupação do coordenador)Quer queiramos, quer não, os resultados. (SC2)

- Nos resultados escolares não lhes podemos pegar. O que é que podemos fazer?... (...) Ah, sim! Temos que fazer esse esforço! (...) Melhorar os resultados ajuda também a melhorar a imagem da Escola. (SD)

- Eh, pá... pois...a questão da imagem da escola... Mas se conseguirmos dar esse passo – exigência, qualidade, se associarmos tudo isso, a imagem pode ser que se vá esbatendo... Se lá fora se ouvir: “Não, não! Tem lá gente competentíssima, profissionalíssima, os resultados são visíveis...” Então a imagem não é aquela que se... Há que dizer isto aos professores! Centros Comerciais ao lado não temos, transportes não nos servem, nós não podemos controlar isso, não depende de nós... Então temos que ser melhor do que os outros – temos que ser mais dedicados, temos que estar mais próximos dos alunos, temos que os acompanhar mais, porque eles são o veículo de comunicação com o exterior. (SD)

- Eu, se me permite, fiz parte do plantel dessa avaliação e depois tive acesso ao relatório e é óbvio que as pessoas canalizam as coisas para onde querem e não vale a pena lutarmos contra isso, porque não conseguimos. É triste dizer isto, mas é verdade! As pessoas vinham para cá, ou com estigma ou não, mas o que é facto é que vinham para cá a quererem que nós respondêssemos daquela forma...(SP4)

- Eu acho que é mesmo um estigma! A má fama que a escola tem desde o início, leva a isso e depois, tal como (ela) tinha dito, há muita maneira de matar coelhos, e quando os resultados interessam de uma determinada maneira e não interessam doutra, há que dar a volta ao texto, às situações...(SP1)

- Eu não quero acreditar, mas há quem diga que no resultado da nossa avaliação houve factores e dedos estranhos ao processo...(SD)

académicos, difundidos nos “rankings”, que não querendo dizer nada, acabam por influenciar tudo, ou seja, a tão desejada imagem de qualidade, fixada afinal no padrão de referência geral. Nesta caminhada os desafios são bem mais complexos e o espírito de equipa bem mais difícil de promover, já que os recursos e interesses dos actores são muito diversos e os dilemas muito fortes e não declarados: que qualidades assumir e perseguir; que regulação privilegiar e exercer.

De qualquer modo, é nesta contrariedade da imagem externa que se formam alianças ou simples cumplicidades, indispensáveis para a geração e sustentação de dinâmicas autónomas, como nos declara um dos alunos:

-(...)Eu penso que o mais importante, que gera esses professores e essa amizade, é uma união muito grande, porque é uma união contra as pessoas que dizem que esta escola não... pronto, que esta escola não presta. Esta escola é uma escola que se for perguntar a alguns alunos em (cidade) dizem que é de má qualidade. Eu penso que querer mostrar às pessoas que isso está errado, que essa afirmação, essas afirmações estão erradas, penso que é um dos motivos que leva os professores e os alunos a serem tão unidos, a serem tão próximos uns dos outros. (SA2)

Restará acautelar um qualquer fechamento, que leve ao encarar de todas as críticas externas como perseguição ou ataque. No caso da Avaliação Externa, em torno da qual se gerara grande expectativa de um bom contributo para mudar a imagem, ela é vivida com muita ansiedade e frustração e acaba inscrita no mesmo suposto movimento contra a Escola.

Admitindo a pertinência de algumas das reservas e ressentimentos em relação a este processo de Avaliação Externa, explícitas no “Contraditório” apresentado, a verdade é que tal posicionamento dificulta a consideração dos seus resultados como dado pertinente à reflexão interna.

2. O que nos distingue e caracteriza – a imagem interna

- Esta é uma escola inteira, com professores e funcionários inteiramente dedicados aos alunos. (SE3)

- ...esta é uma escola autêntica, ou seja, é a escola que se empenha completamente na função de ser escola e não um espaço onde alguns alunos vêm ouvir aquilo que já ouviram dos explicadores. Portanto esta é uma escola na plena acepção da palavra, é um serviço público plenamente assumido. (SE3)

- A qualidade que esta escola tem, digamos que é a humanidade. Este ano tive uma turma com 3 alunos novos - um veio da I e dois da J. A meio do ano, no final do 2º período, eles tinham andado todos na borgia e tinham estudado muito pouco. A reacção dos pais destes alunos foi: "Professora não se preocupe, que eles depois vão estudar. Importante, importante é que eles já são felizes". (SC1)

- Eu acho que ela também é cuidadosa, cuidadosa com os seus meninos. (SC2)

- Eu acho que é o bem-estar dos alunos, é o sentirem-se em casa. (SE2)

- Sinto-me em casa, por todos os motivos. Como não sou (da cidade), venho para a escola para não estar sozinho em casa. (ST2)

- Basicamente...quantas vezes não digo isto aos meus alunos: "Vocês estão na vossa segunda casa, têm aqui uma família para vos ajudar a crescer em todos os sentidos". Portanto, é ajudá-los a crescer. (ST1)

- E é mesmo, é a minha segunda casa – como eu costumo dizer. Para mim é a minha segunda casa e vim para aqui num período muito difícil da minha vida. (SF3)

- Logo nesse primeiro ano a (filha) entrou para o Teatro e a partir desse momento relacionei-me com a escola de uma forma... como se estivesse em casa! Com os professores, com os funcionários... Eu sinto-me um bocado...não é "dona", mas "senhora" da Escola. (SP3)

A imagem interna é construída em grande parte por referência à externa, sendo clara, bem estabilizada e partilhada por toda a comunidade educativa. A adjectivação das qualidades da Sísifo é espontânea e profusa em todos os grupos de actores, mas focalizando e reiterando a mesma dimensão afectiva, aliás aquela que abertamente define as relações dos próprios entrevistados com a escola, bem expressas no vocabulário usado: inteira, aberta, autêntica, humana, cuidadosa.

A imagem da "família" e da "casa" é referida por todos – professores, funcionários, alunos e até mães -, associada a bem-estar e a proximidade, como seria natural, mas também fazendo a ponte para um "topus" ideal de afectividade por vezes em falta e que a Escola detecta e procura suprir. A coincidência dos depoimentos é tão precisa, que se poderia imaginar uma cartilha:

(MÃE)- Bons quer dizer que quando os alunos têm problemas ou andam mais tristes, os próprios funcionários têm a capacidade de ver e vão ter com eles, ver se eles precisam de ajuda, às vezes até numa de brincadeira, para ver se conseguem sacar os problemas que eles têm. Quer a nível de funcionários, quer a nível de professores, eu sei que fazem isso. (SP1).

(PROFESSOR)- Quando há qualquer problema com a direcção de turma que eu não detectei, a funcionária do bloco que detectou tem a preocupação de vir falar comigo. (ST1)

(AUXILIAR)- Agora, eu, por exemplo, às vezes vejo uma mais tristista e digo-lhe "O que é que tu tens? Anda lá conta-me" e "Foi a minha mãe que se separou do meu pai" e "Foi a minha avó que me fez isto" e isto e aquilo... (SF3)

(ALUNA)- Claro está que a matéria é toda dada, os programas são acabados, mas há sempre uma relação muito próxima entre aluno e professor, e o professor procura sempre conhecer a realidade do aluno, porque há histórias muito complicadas aqui na escola, e acho que é importante eles irem procurar o porquê. (SA3)

No ponto anterior foi já referida esta "regulação de entrada ou pela base", ou seja, esta adaptação ao contexto, numa tentativa de fazer da fraqueza força. Mas também podemos dizer que é uma regulação "pelas bases", ou seja, através de um ajustamento contínuo e de livre iniciativa, muito mais do que pelo seguimento de orientações expressamente acordadas e

– Acho que tratamos os miúdos como se fossem nossos filhos. (SF2)

– Claro, como nossos filhos, quase como nossos filhos. (SF1)

- De qualquer forma, acho que a parte humana é muito boa. Dão muito colo e acho que todo o ser humano se desenvolve muito mais com os afectos. (SP4)

- E eu conheço alunos que começaram a fazer grandes asneiras, até que a escola compreendeu, começou a perceber, começou a levá-los ao psicólogo, mesmo professores arranjaram consultas fora da escola para especialistas, e os alunos hoje são normais, e mudaram e tudo mais. Portanto, acho que isso é uma coisa que nos distingue. (SA3)

– Andei-lhe a dar maçãs...Maçãs aos quartos! Porque ela vomitava. Ela ia lá nos intervalos comer um bocado de maçã ao pé de mim. (SF3)

- E ela disse-me isso e eu vim aqui ter com a Dona C. e a Dona C. é que ficou então encarregue de resolver logo a situação e a menina vem cá, chega cá todos os dias e bebe um copinho de leite.(...) Fiz um saquinho de roupa, pedi ao director lá das instalações do ginásio, se eu podia fazer ali o saquito, porque eu tenho lá muita roupa nos cacifos...(SF3)

- Porque se eles precisarem de uma boa palavra ou de uma peça de roupa para vestir, eu também lha dou para eles vestirem para não terem falta, e lavo-a eu à minha custa. (SF3)

- Mas temos uma sala de estudo aberta com o dobro das horas que os professores têm para lá estar (...) Este ano estamos a pensar em criar uma disciplina para os alunos que querem engenharias e que precisam mais de matemática de cálculo (...)Não podemos fazê-lo no currículo, mas podemos fazê-lo como facultativo(...) As horas se não quiser dar, nós também nunca lhas pedimos. Arranjamos sempre horas no departamento. (SC1)

- Eu telefono aos pais, converso com os alunos e umas vezes os problemas resolvem-se, outras não se resolvem, como contava há pouco, naquele episódio da entrega de notas no final do 2º período, que eu designei de uma autêntica “peixeirada” e em que no final, ao fim de 25 de serviço, me vieram as lágrimas aos olhos – “O que é que estou a fazer aqui? Isto é surrealista!”(ST1)

fixadas, por exemplo, no Projecto Educativo. O acordo vive-se no dia-a-dia e na resposta às necessidades, mas os discursos denotam um referencial coerente e também muito politicamente correcto, seguindo lógicas educativas muito justas e respeitáveis ou mesmo inabaláveis na sua argumentação interna – a contextualização do projecto educativo, a integração, a individualização, a formação integral.

Na Sísifo há pois uma grande sensibilidade e uma actuação estratégica, ainda que não totalmente planeada, no campo das necessidades sócio-afectivas dos alunos. Todos os grupos, mas sobretudo o das auxiliares, são também profusos na descrição de acções ilustrativas desta linha de integração social, em que a escola se assume como um serviço público, mas não especificamente de ensino, aceitando dar provisão a outras necessidades enleadas nas educativas, como as de assistência social ou médica. Sísifo terá assim uma “natureza doméstica” (Derouet, 1992) explícita, em que se opta por uma continuidade entre a educação familiar e a educação escolar e em que o objectivo fundamental é a formação do carácter (o saber ser), recusando-se a selecção escolar.

Podemos ainda seguir a lógica assistencialista nas próprias ofertas curriculares, que estão lá para compensar uma carência:

- tempos livres - Para além disso, vimos que a nossa escola está dotada de um conjunto muito homogêneo de clubes, etc...A nível de teatro, a nossa escola tem sido vanguardista, desde sempre; também a nível da pintura, do jornalismo...A muitos níveis, muitos grupos de trabalho interessantes que de alguma maneira pretendem **trazer as coisas boas que há no exterior cá para dentro.** (SC3)

- apoios – Temos bons professores, os professores dão apoios a qualquer hora e a qualquer minuto aos alunos(...)Eles vão buscá-los aí para ir trabalhar com eles à vontade. Agora na altura dos exames têm as salas de estudo cheias de professores para dar apoio a qualquer aluno que queira vir fazer uma revisão ou uma coisa assim. (...) **Uma explicação sem pagar!** (SF2)

- CEF - Mas a nossa escola também tem outra vertente que é a dos Cursos CEF e que nós vestimos muito a camisola desses cursos. (...) Quando apostamos nestes cursos é porque sabemos que no contexto em que a escola está muitos alunos **não vão estudar para a universidade**, apesar de a terem aqui a dois passos; muitos dos nossos alunos precisam de ter um curso que lhes permita ir trabalhar... (SC1)

- Não, mas então em termos de professores, penso que tem uma classe muito boa! (SP3)

- E os antigos, mais, sou sincera... Os mais antigos acho-os mais dedicados, mais agarrados ao aluno, do que propriamente os estagiários...(SP2)

- É imaturidade. Simplesmente. Falta de consciência, como quem diz: "Nós não nos esforçamos..." – logicamente há quem trabalhe e tenha bons resultados – "vamos fazendo o mínimo, porque o resto há-de vir ter connosco!" E nem se apercebem que já estão num ano em que há exames. (ST1)

- Os alunos fazem os exames na 1ª fase porque querem férias, não fazem uma análise criteriosa de calendários para estudar e superar...É para despachar! (SD)

- Esta escola também tem características muito especiais, não é? E há situações muito complicadas, muitos miúdos que têm situações económico sociais muito complicadas. ..Numa turma de 7 alunos há apenas uma miúda que, digamos, eu considero ter uma família nos parâmetros normais (se calhar já não são muito normais!) – o pai, a mãe e os irmãos a viverem todos. Não quer dizer que não existam situações destas noutras escolas, mas nós sabemos da nossa. (ST2)

– Eu acho que uma qualidade que aqui existe nesta escola em relação aos alunos, auxiliares e professores é que os alunos são tratados quase como criancinhas pequeninas; os crescidos andam atrás deles, vão buscá-los aqui ao bar, vão buscá-los aqui para ir para a sala(...)Eu ia dizer que tanto isso é bom como acaba às vezes por ser mau, porque eles são tão protegidos que às vezes fazem asneiras que pensam que podem fazer, porque são protegidos, são tão protegidos na mesma. (...)Como são tão apapicados, que é mesmo assim, que ao mesmo tempo acham que nós somos os pais e as mães, como eles, e que podem fazer o que quiserem. Se calhar, acho eu... (SF1)

- Nós fazemos e eu faço e se calhar se não fosse assim alguns não tinham chegado ao final do 11º ano, mas esse tipo de atitude de ir buscar os pais a casa, de ir à casa dos pais é extremamente negativa, pois desresponsabilizamos pais e alunos. Levar justificações a casa para os pais assinarem? Por amor de deus! (...) Senão, chegamos ao final do 11º ano e a aluna só não chumbou por faltas

Toda esta construção apresenta, no entanto, duas fragilidades de fundação – a primeira, o facto de assentar precisamente num referencial de carência, negativo, que obriga a um esforço muito maior na sua sustentação e a uma exposição muito maior ao fracasso e à culpa; a segunda, o facto de assumir uma atitude proteccionista, que pode gerar efeitos contrários aos desejados, amolecendo os alunos em vez de os impulsionar e responsabilizar.

Em relação à primeira podemos detectá-la em duas situações – no reconhecido sobre-investimento dos docentes, extravasando os seus deveres e competências, e nos seus discursos sobre dificuldades e expectativas, centrados no perfil de aluno que não têm. Sendo este um problema geral e hoje agravado da classe docente e da maioria das escolas, o que surpreende nesta é uma certa naturalização do problema, ficando em aberto se o que sustenta esta bonomia é a esperança ou o fatalismo.

Esta lógica da carência, ou "patologizante" (Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C., 2001), que acentua o que falta por referência a uma norma vagamente ideal, tem sido bastante cultivada em medidas políticas retoricamente dirigidas à discriminação positiva e à promoção da igualdade de oportunidades, como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária ou os Cursos de Educação Formação. No entanto, como comprovaram alguns estudos, estas medidas não passaram de "estratégias de exclusão doces" (idem). Para estes autores, é necessário passar da "visão dos défices" para o valorizar da construção de sentidos, ou seja, "numa atitude de compreensão que passa por ser capaz de escutar e adoptar o ponto de vista do outro", procurando não os problemas que os alunos causam à escola, mas os problemas que a escola causa aos alunos (idem: 157).

Quanto à segunda, ela fica bem explícita nas reflexões de docentes e auxiliares. Eles próprios dão conta do dilema e interrogam-se sobre os efeitos perversos do proteccionismo, tanto na formação pessoal e cívica, como no desenvolvimento intelectual. A questão remete para duas das discussões pouco aprofundadas em educação, com efeitos éticos e sociais bem claros – a discussão da relação pedagógica, ou seja, o lugar da pessoa no aluno e do aluno na escola; a discussão da pedagogia dos valores, ou o sentido da

porque se fez o pino. Não estamos a contribuir para eles crescerem? Estamos! Porque uma aluna que podia ser brilhante não passa de sofrível! (ST2)

(...)E mesmo os professores são nossos amigos, nós podemos ir tomar um café com um professor quando quisermos, ou mandar uma mensagem a dizer “estou bem ou estou mal”; estão à nossa disponibilidade quase 24 horas por dia! E então essa relação que nós temos de proximidade e de confiança e cumplicidade, também faz com que nos motivemos. (SA3)

- Eu acho que está errado dizer que há confiança a mais, porque numa amizade há sempre os dois lados, e então são os dois lados que dão. Ou seja, o professor dá a sua amizade, mas também é retribuída pelos alunos, ou seja, há confiança dos dois lados e não é pelo professor dar a sua amizade que os alunos vão...vão...abusar. (SA4)

autonomia numa cidadania dos direitos mas também dos deveres.

Os alunos – estes do grupo – não referem qualquer destes “efeitos perversos” do proteccionismo e recusam mesmo que a proximidade relacional gere indisciplina. Pelo contrário, assumem-na como “amizade”, ilustram-na com vários episódios significativos e simbólicos e argumentam sobre a sua eficácia na motivação e melhoria do desempenho. Todos enfatizam a escola como lugar social e de crescimento pessoal e o remate da conversa com eles pode bem rematar este ponto da análise:

EU – Então a escola vale sobretudo por essa questão social e afectiva; os resultados não são de facto importantes para vocês... Não?

– São, mas eu valorizo mais uma boa pessoa do que um bom aluno. (SA3)

3. Como nos temos regulado

- Vamos tentando levar o barco a bom porto, penso eu. (SC2)

...como todas as escolas fazem – as estatísticas sobre os resultados dos alunos...os departamentos, em certa medida, com as actas e o coordenador que tem que fazer balanços em determinadas alturas do ano... (SE3)

- Temos o relatório. (ST3)

- Antes de irmos de férias temos que apresentar sempre um relatório. (ST1)

EU- E o relatório tem orientações? Vocês sabem o que têm de referir no relatório?

- Não. Cada um faz como entender. Temos essa liberdade na estrutura. Tanto dá para escrever pouco, como escrever muito. (ST1)

EU- E qual é o destino desses relatórios?

- Entregamos no CE. (ST3)

EU- E depois?

- Não sei. Nunca pensei nisso. (ST3)

- Não há feedback. (ST1)

- Até pode haver reflexão sobre eles e até podem levar a algumas orientações, nós é que não damos conta. (ST3)

-Porque uma coisa é o que é legalmente exigido e é isso que nos é mais ou menos transmitido nas reuniões. Portanto, uma coisa é aquilo que nós somos obrigados a cumprir – há regras. Depois há sempre aquela parte subjectiva. (ST3)

- Pois, aí não há nenhuma norma, nenhuma directiva. Somos todos. Uns puxam os outros. O facto de ser uma escola muito pequena... (ST1)

EU- Então é mesmo uma construção colectiva - uma adaptação automática à realidade que têm...

- É, não vi isto nas outras duas escolas por onde passei e cheguei aqui, dei com isto e também me adaptei. É um pouco da cultura da escola. Quase todos os professores fazem isto e, como somos poucos, vamos conversando e pronto, temos práticas proteccionistas muito idênticas. (ST2)

- Bem, eu acho que a auto-avaliação é feita, muitas vezes até de forma informal. (SC2)

- ...nós até podemos trabalhar muito bem, e acho que se trabalha muito bem no meu departamento, mas não estamos habituados ainda a interagir uns

A imagem emerge como fundamental na auto-regulação da Sísifo, obrigada a alinhar em estratégias de mercado para promover o seu serviço público, à semelhança de muitas outras escolas públicas. Nos instrumentos de avaliação interna, na rede de comunicação e participação e na gestão e liderança vamos encontrar a interpenetração destes dois referenciais e procurar a construção singular que todo e qualquer contexto determina.

3.1. Práticas de avaliação interna

Em relação a instrumentos formais de registo de dados apenas são referidos os habituais: estatísticas de resultados, actas e relatórios. A hibridez do tipo destes instrumentos prolonga-se na sua função – actas da lógica burocrática usadas para prestar contas na lógica gerencialista; estatísticas e relatórios da lógica gerencialista usados como simples procedimento administrativo.

Embora não seja imediata para os actores a relação destes procedimentos com a avaliação interna, sendo cumpridos essencialmente como tarefas burocráticas para apresentar feitas, acreditam que poderão ter influência na regulação da Escola através da sua consideração pela gestão de topo.

A regra continua a balizar as acções, funcionando como a fasquia obrigatória e mínima, numa regulação de lógica claramente burocrática em que a avaliação se faz na escala simples do “cumprido” e “não cumprido”, sendo este absolutamente excepcional.

Mas o importante e essencial da regulação ocorre por ajustamento mútuo e contínuo, no cruzamento formal e informal dos actores, sobretudo dos docentes, e o instrumento por excelência é a palavra dita. Serão os traços de uma regulação profissional (Mintzberg, 1996), assente num acordo sobre as competências técnicas e especializadas dos profissionais, aos quais se confere larga margem de autonomia, porque se crê serem eles os únicos a conseguir resolver as situações complexas e imprevisíveis.

São reconhecidas limitações nesta regulação e nos processos de avaliação interna, tanto pela sua feição burocrática de “cumprido” e “não cumprido”, como pela

com os outros e a registar as coisas, não escrevemos. (SC3)

- Nós fazemos as realizações, dizemos que teve uma avaliação excelente e fica ali. Pronto e mais ninguém mexe! (SC3)

-No final do ano nós apreciamos, nos vários conselhos, fazemos essa avaliação. (...) Depois é preciso passar do “correu muito bem” e “correu muito mal”. (ST3)

- Antigamente estávamos habituados a trabalhar na capelinha de cada um, agora já se está a alargar ao departamento...E também com os CEF temos ali uma interacção (...) que nos dá uma outra segurança, tudo é resolvido logo, tem que ser! Penso que a auto-avaliação é um bocadinho disto. (...)Mas de facto não temos esse tempo e esse espaço na escola para reflectirmos com seriedade. (SC2)

- Eu acho que a autonomia apareceu da necessidade – “E agora o que é que fazemos?” Os alunos muito difíceis, “ene” velocidades dentro da sala de aula, cada caso é um caso...e se não tem estratégias e não se prepara para o aluno que “já fez”, não consegue controlar mais o resto. Essa necessidade é que levou a que trabalhássemos muito mais em conjunto. (SC2)

- Isto é um desabafo também – muitas vezes nos conselhos de turma, remamos sozinhos e muitas vezes contra a maré, no sentido de nos propormos a ajudar determinado aluno. Pedimos sugestões, mas a resposta é sempre “O Director de Turma és tu!” O Director de Turma é que tem de encontrar a panaceia para os males. (ST1)

- Também é diferente. Porque os Conselhos de turma são no máximo dois por período e os Departamentos reúnem mensalmente e às vezes mais. Há outras oportunidades. E também, no final do período, temos de desculpar por que é que isso acontece – está toda a gente estoirada, são reuniões umas atrás das outras e se calhar isso também acaba por desgastar. Essa será também uma razão para não haver tanta partilha. (ST3)

– Não sei, mas temos aqui um exemplo este ano. Um grupo de Área de Projecto desenvolveu um projecto em que o tema do projecto é desenvolver a escola ideal. E esses alunos foram à procura de deficiências na escola e foram expô-las, não só à comunidade escolar...É assim: uma das questões

sua feição profissional “não escrita”. No entanto, não é a estas limitações dos instrumentos que é imputada a maior responsabilidade nas falhas da regulação, mas antes a constrangimentos organizacionais e da cultura docente.

O individualismo, no sentido de “faz o que quer”, é apresentado como realidade quase passada, quando perspectivado a partir do departamento, rendido à necessidade de trabalho conjunto perante as crescentes dificuldades. Por um lado, temos a referência à aceleração dos processos, que exige decisões na hora; por outro temos o aumento da complexidade e a necessidade de mais segurança nas decisões. Os CEF aparecem como um “laboratório” do trabalho conjunto, mas muito devido à circunstância das reuniões semanais obrigatórias, confirmando que não é de excluir que a mudança se opere a partir da estrutura, ou que a “colegialidade institucionalizada, apesar de forçada, pode acabar por criar situações profissionais enriquecedoras” (Sanches, 2000:59).

Mas na perspectiva dos directores de turma é na sua responsabilidade individual que assenta toda a regulação próxima da turma, sobretudo a que se configura como problemática, naturalmente sentida como um peso e não como uma libertação. A construção colectiva a partir do Conselho de Turma e em torno de um Projecto Curricular específico e situado é, pois, algo difícil de atingir, apontando-se de novo a estrutura funcional da escola como um dos factores, agora dificultadores, dado que as reuniões serão poucas e muito concentradas nos finais de período, inviabilizando a reflexão cuidada.

Em suma, tanto pela negativa como pela positiva, é expressa unanimidade quanto às vantagens do trabalho conjunto e da reflexão. Também se concorda que haverá vantagens num registo e análise de dados mais objectivados. No entanto, não fica clara a percepção, por parte dos docentes, da relação entre estas duas componentes da acção organizacional – o registo e análise de dados e a reflexão conjunta sobre esses dados.

Outra ligação que não é estabelecida pelos docentes é entre as práticas de avaliação interna e os projectos pedagógicos, o que é feito espontaneamente pelos alunos, que se referem a trabalhos realizados no âmbito curricular como exemplos de práticas de auto-avaliação.

que eu achei mais concreta foi, por exemplo, a caldeira de água do pavilhão - não estava em condições, muitas vezes não havia água; eles expuseram esse problema e neste momento a caldeira já foi arranjada (...)E levantaram muito mais problemas e penso que estão bem encaminhados para muitos deles serem resolvidos. (...) Estou a falar na minha turma, na turma deles houve outro...(SA2)

- A primeira experiência, quiçá embrionária, sem rigor científico, foi feita em 2001/2002, em que passámos a 200 alunos – um universo de 50%, portanto mais do que representativo – um inquérito com 28 questões que visavam a melhoria dos serviços prestados pela escola.(...) Olha eles apontaram mais para aqueles aspectos que eu costumo dizer que são exógenos, ou seja, aqueles cujo poder de acção e de intervenção nossa é nulo, ou quase: transportes escolares, espaços à volta... Agora, internamente, também apontaram os horários do bar e sei que na altura mudámos os horários do bar, da biblioteca, que passou a estar permanentemente aberta... (SD)

Enquanto os docentes não lhes conferem essa intencionalidade, aos alunos parece ser mesmo essa potencialidade que os mobiliza, sobretudo quando encontram relação directa com as melhorias que observam na sua escola.

Quanto às áreas focadas nesta “auto-avaliação” situam-se exclusivamente nos recursos físicos, aliás, os únicos em que recaem apreciações menos positivas dos alunos quando indagadas as qualidades da Escola. Portanto, ainda que enquadrado num projecto pedagógico de cidadania, a lógica que se destaca parece ser a do cliente, do aluno consumidor de serviços.

É nesta mesma lógica que podemos situar a iniciativa embrionária referida pelo Director, ocorrida em 2001/2002, mas aqui com essa mesma intencionalidade e função, o que se combina bem com as estratégias dirigidas à promoção da imagem.

3.2. Rede de comunicação e participação

- Sei lá... O Conselho Executivo está sempre aberto a todas as pessoas...entramos sempre que queremos...E há sempre preocupação que em algumas decisões os professores façam parte, por exemplo na eleição dos professores avaliadores...Há esse cuidado. (ST2)

- Sim, mas é significativo, por exemplo, que 90% das convocatórias que aparecem na sala de professores venham do Executivo. (ST1)

- Eu penso que não, porque estamos sempre interligados. Temos um Pedagógico e também nos cruzamos nos Conselhos de turma...Eu não tenho esse problema, porque uma colega está no Conselho Executivo, outra é representante na Assembleia, eu estou no Pedagógico. Pronto, há uma interligação. (SC2)

- Tudo depende das particularidades de cada Departamento. Nós fazemos uma reunião mensal, mas 4 de nós estamos nas equipas pedagógicas e em termos de turma reunimos semanalmente. (SC2)

- É que esta autonomia também é prejudicial e é por isso que eu, de alguma maneira, ainda sinto a falta da interacção entre as pessoas, falta de ligação. É difícil as pessoas trabalharem em equipa, exige-se mais, mas sinto essa falta. Agora relativamente à autonomia curricular existe alguma, mas essa pelo menos é de grupo. E felizmente que é de grupo, porque há bem pouco tempo era individual e isso é mau. (...) Mas a mim, neste momento, interessa-me não tanto a autonomia, mas mais a interacção entre as pessoas. (SC3)

- ...um chefe não pode regular nada quando se trata de 60 ou 70 pessoas, um chefe não faz nada. Tem que haver chefias ou coordenações intermédias que permitam, de alguma maneira, fazer chegar de cima a baixo e de baixo a cima e um envolvimento transversal, de forma que a escola funcione como um todo e que as coisas sejam mais céleres e mais perceptíveis. Se calhar a linguagem do meu Presidente não será suficientemente próxima como a minha será para os meus colegas, por muito bom que ele seja. (SC3)

- As pessoas direccionam mais as suas discordâncias, as suas críticas, não tanto em relação ao serviço, à estrutura e ao objectivo do trabalho em si, mas pelas pessoas. (...)O mal das

O ambiente familiar já referido é muito facilitado pelo facto de ser uma escola pequena, onde todos se cruzam e conhecem. A comunicação poderá fazer-se assim naturalmente, numa rede fluida, mas constante, capaz de incluir todos.

No entanto, esta rede tem um nó central claramente identificado, ponto de recepção e emissão fundamental, tanto nesta perspectiva informal e quotidiana, como na perspectiva formal de gestão e participação representativa. O Conselho Executivo, muito personalizado no seu Presidente, e o Conselho Pedagógico, com o mesmo Presidente, emergem nos discursos com toda a familiaridade, e sem qualquer sinal de reserva quanto à sua legitimidade e autoridade. Todos parecem sentir-se próximos desses centros, reafirmando a “abertura” da Escola à participação, mas também todos reconhecem limitações nessa participação quando colocada em termos colectivos e de representatividade. Poderemos deduzir que a abertura informal, possível neste pequeno universo, compensa a menor abertura imposta pelo funcionamento rígido das estruturas formais.

Os docentes são os que menos se pronunciam sobre as questões de participação, parecendo deixar toda a sua acção falar por si, dando conta das dinâmicas em que participam ou desenvolvem como testemunhos do seu importante papel na construção da Escola. O Conselho Pedagógico não deixa de ter a sua centralidade, mas os Departamentos são apresentados também como nós de referência nuclear em termos participativos. A rede cruzada da gestão de turma – Conselhos de turma e Conselho de Directores de Turma – tem também o seu papel, mas sobretudo na difusão da informação. Em suma, os docentes parecem instalados e confortáveis nesta rede corrente de comunicação e participação, não revelando problemas de “voz”. Mas há quem afirme que essa “voz” nem sempre é profissional, indiciando posicionamentos menos solidários.

Já os outros “corpos” dão conta das insuficiências ou falhas do sistema representativo, que não garante o fórum de “vozes” a serem representadas. Isto é, a participação é garantida e até promovida e valorizada

organizações é criticarem-se as pessoas que estão à frente dos processos e não o processo em si. E nós sentimos isso. (SD)

- Então vamos ver quanto é que se pagou de água, que é uma loucura, portanto vamos ver quanto é que se pagou de água, há um cano roto, vamos ver o que fazer – isto é o que se passa nas reuniões chatas! E onde nós enquanto pais podemos mudar. É preciso pintar a escola – foi pintada há relativamente pouco tempo – foram horas para decidir se de facto se pintava ou não! (SP4)

- Também temos representantes. Eu acho que como temos ali um representante devíamos ter, pelo menos, uma reunião (de mês a mês ou de dois em dois meses, uma coisa assim) para expor os nossos casos, para expor os nossos problemas, para serem apresentados no Pedagógico. E nunca foi feito... Mas nunca ninguém perguntou no Pedagógico se a gente o queria fazer! (...) Complicado, nada. Ou então resolvam o assunto: “olha há um problema no Pedagógico que se apresentou com os funcionários, vamos reunir se faz favor para eu expor o que se passou no Pedagógico e vamos resolver a situação em conjunto”. (...) Vê lá se resolves a situação” ou expõe e talvez fique em acta e se consiga resolver ou se não resolvemos temos alguma resposta. Pronto é nesse aspecto que acho que podíamos ser mais ouvidos. (...) Se calhar andávamos mais unidos e se calhar resolvíamos mais... (SF2)

- Só o que eu noto é não haver tanto convívio como havia antigamente. (SF3)

– Toda a gente nota que há diferenças ... (...) As pessoas... cada uma está a ir mais para o seu cantinho e a arredar-se mais umas das outras. (SF2)

– Não sei, se calhar esses alunos não eram os mais indicados, porque eu não os vejo socializar com as outras pessoas... Eu até falo com eles e perguntam se tenho alguma coisa para dizer ou não, mas acho que eles não eram os alunos mais indicados por isso mesmo, porque eles não conseguem transmitir à comunidade escolar o que se passa lá. (SA1)

– Eu acho que é ouvida, é respeitada, e uma coisa que é bom para nós é que é inquietante. Se nós temos uma crítica a fazer, sabemos que essa crítica inquieta. Depois podemos não ter a resposta que nós queríamos, mas acho que já inquieta e que já lá

nos órgãos de gestão, mas ela não é fruto de uma posição colectivamente construída, sendo mais uma participação em nome individual dos elementos formalmente investidos como representantes do colectivo. Como já observado em outro estudo, a solidariedade e identificação passa a fazer-se mais com o próprio órgão do que com o “corpo” que nele se representa (Simões, 2003: 260).

Nos não docentes é expressa esta limitação e o desejo da criação de espaços-tempos para exercer essa participação de base. Apesar da projecção desta participação assentar num registo muito corporativo, desadequado no âmbito do Conselho Pedagógico como é referido, já no órgão de direcção, o Conselho Geral, que não terá (ainda) o seu lugar de autoridade nas representações dos auxiliares, ela faria todo o sentido. Considerada também a apreciação unânime das entrevistadas quanto à “falta de convívio” entre os funcionários, surgem alguns abalos na imagem de união – afinal, faltam, e é sentida a falta, dos laços de construção colectiva, em termos profissionais e afectivos.

Nos alunos é também referido o problema da representatividade que também não se concretiza, não havendo qualquer ligação entre os representantes no Conselho Pedagógico e os alunos, nem mesmo com a Associação de Estudantes, que não tem na actual legislação qualquer ligação com as estruturas de gestão da escola. Estes alunos encontram razões no perfil e características pessoais dos representantes, considerando que haveria formas de fazer essa ligação no caso de haver vontade. No entanto, os alunos não sentem falta de “voz”, fazendo-a ouvir com toda a facilidade na rede informal que liga directamente ao centro, estando convictos que ela é “respeitada” e “inquieta”, numa clara afirmação de poder. Também haverá deste centro uma atitude intencional de valorizar a Associação de Estudantes e a sua participação, podendo deduzir-se uma dupla estratégia de dar voz “ao cliente”, mas também a um “contra-poder” aos docentes.

A estrutura mais próxima e à partida mais significativa para os alunos será o Conselho de Turma, em que a representação se faz através dos Delegados de

fica e que posteriormente podemos obter outra resposta. (SA3)

- Faz massa. (SA2)

- Costumo ter algumas conversas com o professor (Presidente do Conselho Executivo), mais de resto... Coisas que se passam... Temos o representante no Pedagógico, e nós costumamos conversar... E falamos o que é que os alunos fazem e o que é que os alunos não fazem...coisas que acontecem no dia-a-dia...Para depois ser levado ao Pedagógico, e se acham bem ou se não acham, e o que é que vão fazer... (SA1)

- Estava de alguma maneira à minha responsabilidade e qualquer problema que eles tivessem, eles comunicavam-me e eu falava no conselho. Tal como depois... havia coisas que eu não lhes podia dizer, que foram faladas no conselho, mas tudo o que eu lhes podia comunicar, eu comunicava-lhes e (...) num bocadinho da hora de almoço, nós reuníamos e falávamos das coisas que... (SA4)

-...nestes três anos que cá estive a escola esteve sempre aberta aos pais, a tudo! A participarem nas iniciativas deles e a sugerirem iniciativas próprias e eles apoiam! O que é que se passa aqui? Passa-se que, nas reuniões anuais, e já não falo das outras, na primeira reunião anual estão meia-dúzia de pais e às vezes meia-dúzia de três! (SP4)

- Eu vou-lhe ser sincera – eu nunca vim a uma reunião de representantes da Associação de Pais, porque eu vim a uma e foi a coisa mais... Pode haver uma história, uma evolução, mas nessa altura não se discutia nada! Perdia-se tempo! Perdia-se aqui parte da noite! (...) É evidente que se as coisas mudaram...Está melhor, ótimo! (SP2)

- Envolvi-me na Associação inicialmente, porque não havia ninguém e é daquelas coisas...como não há ninguém, avança-se. (SP4)

-É assim: nas reuniões todas que estive presente, todas, e não faltei a nenhuma nestes 3 anos, posso dizer que sempre fui ouvida e sempre foi equacionada a minha opinião conforme a dos professores, exactamente no mesmo ponto! Que ela é aceite ou não, isso tanto podia ser a minha como a dos outros. Agora ela era discutida da mesma forma. (SP4)

Turma. Estes alunos valorizam essa participação, ao ponto de retirarem aos seus tempos livres o tempo de encontro para dar corpo à representatividade.

No caso dos encarregados de educação, voltamos a ter um contraste entre a abertura à participação, que consideram muito boa, e o exercício dessa participação, no qual reconhecem insuficiências.

A abertura é mais uma vez consubstanciada em exemplos concretos de acesso pela rede informal, numa perspectiva de interesse individual ou de interesse colectivo, mas construído em torno de projectos específicos, sejam de escola ou de turma. A abertura também é afirmada na rede formal, em que a participação dos representantes será exercida e valorizada, mas aqui com os mesmos problemas de representatividade, decorrentes do afastamento dos encarregados de educação em relação às propostas formais da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Os que se dispõem a participar e a colaborar preferem fazê-lo em torno de questões concretas que afectem a vida dos seus educandos, fortalecendo assim a rede informal mas também a sua efectiva inclusão e participação na regulação da Escola. A este divórcio não serão alheias as questões e opções internas da Associação de Pais, mas é evidente que também é facilitado por essa entrada alternativa de acesso ao centro.

Apesar do deficit de participação cívica dos encarregados de educação na vida da Escola, reconhecido pelo grupo de mães entrevistadas, é unânime a percepção de melhoria nos últimos anos no que respeita ao universo da turma, embora muito por força da mediação do Director de Turma. Em relação à representação formal no Conselho de Turma, parece registar-se também uma melhoria do processo de representação, com o avanço das novas tecnologias a permitir uma maior comunicação entre os encarregados de educação, embora dependente da vontade e recursos individuais dos representantes e sem qualquer interferência institucional incentivadora, isto é, da parte da gestão da Escola.

O que parece não mudar é a associação da participação dos pais à existência de problemas, mesmo neste contexto – da Escola e do grupo entrevistado - em

- Eu concordo, mas também se não temos mais participação e intervenção é porque nos colocamos de fora. O próprio Director de Turma ainda ontem se queixou que visitas dos pais para saber dos filhos teve poucas. Se calhar felizmente, porque não houve motivos... (SP3)

- Eu creio que o nosso envolvimento (...), teve a ver com o termos directores de turma que nos conseguiram cativar para as reuniões de turma... (SP1)

- ...e vejo as coisas a melhorarem, até mesmo no relacionamento pai-professor.(...), e realmente também não havia a frequência de pais nas reuniões que agora há. Neste momento, temos uma média de 13-10 pais numa turma de 15. (SP2)

-Gosto do ambiente que tenho com os professores, com os funcionários...Na secretaria também acho um bom ambiente...sempre que tenho um problema ou uma dúvida... (SP2)

- E sempre tive um bom relacionamento com os professores, com o Conselho Executivo, com este e com o anterior... (SP3)

- Só que os outros pais, pelos vistos, não fizeram isso e essa professora foi tirada da turma e colocada outra, que se ofereceu, que na altura fazia parte do Conselho Executivo... (SP1)

- Tenho uma outra situação, com a professora de História (...)Eu só sei que fiz uma exposição, mas também lhe digo - exigi que a professora pedisse desculpa à minha filha e a professora não pediu! Quem foi pedir desculpa à minha filha foi o Presidente do Conselho Executivo, numa sala de aula. (SP2)

que se verifica uma atitude pró-activa e muita mobilização pela positiva. E aqui emerge um contra-senso: não há participação porque não há “motivo”, ou seja, problema; mas quando há problema prefere-se a rede informal e directa para o resolver. Podemos daqui deduzir uma afirmação do poder pessoal dos pais, sobretudo em relação aos professores, percebendo-se a tendência, observada há uns anos no Reino Unido, para a “re-socialização” dos pais nos valores e práticas da classe média, precisamente na lógica do cliente com direitos e na estratégia de diminuição do poder dos professores (Van Zanten, 2006: 210).

Finalmente, e analisando na globalidade as dinâmicas de participação na Sísifo, emerge a questão mais universal de saber até que ponto ou em que medida as escolas, através dos seus órgãos de representação, não deveriam instituir e fazer funcionar fóruns de base que legitimassem os seus membros, sobretudo os encarregados de educação e funcionários, ou, pelo contrário, se tal deverá ser deixado a esses membros e aos corpos que representam.

3.3. Gestão e liderança

- ...no fundo uma escola é uma empresa, também se define por metas a atingir, por critérios, pela avaliação, etc (ST1)

- (...) Agora remar todos no mesmo sentido é difícil com a organização da escola. As metas e os objectivos até estão definidos, mas depois não estão quantificados. Por exemplo, reduzir o abandono escolar, reduzir o insucesso...mas não há quantificações. (ST2)

- Metas e objectivos são importantes, como em qualquer empresa. Agora no dia em que a escola passar a ser uma empresa, perde muito o lado humano e quem vai perder, se se caminhar para aí, são os alunos. E os professores também. A nossa profissão não é de vir aqui descarregar, fazer testes, corrigir...Não, há muito do lado humano! Se trabalharmos como uma empresa, cumprimos objectivos e ponto final! (ST3)

- Eu há pouco quando falei de empresa era no sentido dos objectivos, mas nunca, nunca sem a perspectiva humanista e humanizante do ensino. (ST1)

- O que faz a qualidade da escola é atingir as metas definidas no início do ano. (Risos) Eu sempre considerei que a escola era boa, por isso trouxe cá a minha filha. (SC2)

- Realmente, sobre a qualidade da escola, há as questões do espaço físico que se podiam melhorar, mas o orçamento também não dá para tudo. (SP4)

- Está tudo mesmo à retinha. Quer dizer, se faltar um está tudo estragado. (...)Se um ficar doente, por algum motivo, estamos mal. (SF1)

- Mas às vezes ainda se ouve dizer. "Este aluno não dá no ensino regular, por isso vai para um CEF". O caminho não tem sido sempre aquele que devia ser. E esta vertente é muito importante, tanto no básico como no secundário, e o nosso secundário depende do básico. O nosso 3º ciclo é de 2ª escolha: as outras escolas mandam-nos para aqui aquilo que não querem. E a DREC. Nós tentamos responder.(SC1)

- Ora ontem tivemos um telefonema da Equipa de Acompanhamento às escolas por causa de dois alunos de CEF, em que a pressão é mesmo essa...(SD)

A Sísifo conhece a linguagem da "moderna gestão pública" e apresenta-se no seu Projecto Educativo (2005-2008) como uma organização empresarial, com o grande objectivo de "melhorar a qualidade dos serviços". Alunos e estagiários são designados por "clientes" e a segunda parte do documento é estruturada em "missão, objectivos e estratégias". A "avaliação institucional", como aí é designada, é uma das suas linhas estratégicas, articulada com uma outra chamada de "gestão participada".

Este esforço de planeamento é ainda visível no extenso documento do "Projecto Curricular", embora neste seja também visível a fragmentação ao nível dos Departamentos, pelos contributos bastante díspares nos dados fornecidos, não só em termos de forma, mas também nos processos que se deduzem, por exemplo no que respeita às planificações e avaliação dos alunos: enquanto nuns sobressai um grande esforço de racionalização e quantificação, outros mantêm formulações muito flexíveis e qualitativas.

Esta interpenetração de referenciais ao nível das ideias e discursos é constante nos documentos e nas conversas dos docentes, umas vezes sem confronto visível, outras em que ele se manifesta, mas sempre sem ligação à prática, que decorre num estrato paralelo, determinada por forças muito mais concretas.

A primeira força concreta que influencia todas as práticas de gestão das escolas, e da Sísifo de forma determinante, é a dependência estrutural em relação à administração central. Isto é aqui evidenciado na questão das instalações, do pessoal não docente, da rede escolar e até nos resultados dos alunos. Nestes aspectos, qualquer planeamento será apenas um exercício vazio, mas também é de questionar como é possível qualquer planeamento gestor sério sem contemplar estes aspectos essenciais da organização escolar: recursos físicos e humanos, número de alunos e ainda a estabilização e credenciação das regras processuais. É evidente que muitos outros aspectos escapam também inteiramente à autonomia da escola.

A segunda força concreta, decorrente da primeira, é a dependência conjuntural das medidas políticas e que

EU- Passem-nos?

- *Exactamente. (...) Não, são as estatísticas! Lá está, porque não há exigência... Somos um País de... Enfim, um “regabofe”!*(SD)

- *Começo a interessar-me mais pela auto-avaliação, mas por causa da preocupação com a avaliação dos professores.* (ST2)

- *Ainda não foi aprovado (a estrutura do relatório do DT), mas já foi criado. Já foi a Conselho Pedagógico. Tem a ver com a avaliação do desempenho. Foi-nos dito que se quiséssemos já podíamos usar, mas eu já tinha feito o meu.* (ST3)

- *Eu posso dar uma coisa que aconteceu este ano. Com a luta dos professores, andava tudo nervosíssimo, não é? Foi um ano de loucos para os professores; eu vivia isso em casa e, digamos, dava o desconto aos professores. Mas houve uma série de disciplinas em que nós todos atingimos o ponto de ebulição. Parámos a aula e dissemos: “Professora vamos conversar! O que é que se passa consigo? O que é que se passa connosco, porque este ano não está a dar...” E nós éramos quase unha com carne, alinhávamos em tudo com a professora.* (SA3)

- *Eu própria lhe pedi desculpa, no fim, porque os professores também são avaliados pelas presenças ou visitas que têm, não é?* (SP3)

- *Entretanto, a legislação mudou e veio o dito Conselho Geral Transitório, que, claro, veio mexer e muito nas coisas todas. (...) Aliás, foi um trabalho que só quem esteve nele tem a noção da quantidade de trabalho. Sair daqui à meia-noite... E o Conselho Executivo, ou o Presidente do Conselho Executivo, teria um nome, mas já não estaria propriamente em funções, já estava naquela parte...à beira de um Director... Portanto, sendo um período de transição, como em qualquer lado, fica-se ...”se for eu, começa-se por aí”, ou então... “vou pegar numa coisa que depois, às tantas...”* (SP4)

- *O professor A. (Presidente do Conselho Executivo) é uma pessoa espectacular e penso que existem grandes laços de amizade nesta escola com ele.* (SA2)

- *A Inspeção recebeu uma carta de 3 ex-professores, que se reformaram...eu ainda não percebi bem...Na apresentação que preparei para a Inspeção, e que mandei para todos os professores,*

durante o tempo da investigação foram publicamente muito interferentes na vida das escolas: estatuto do aluno, estatuto da carreira docente (com destaque para a avaliação do desempenho), modelo de autonomia e gestão.

Nestes aspectos, e surpreendentemente, na Sísifo não foram evidenciados muitos sinais de impacto. Em relação à avaliação dos docentes, por exemplo, só um grupo de docentes faz duas referências, neutras e de pormenor; são os alunos que dão e entender que o processo não havia sido tão neutro como nos tinham feito parecer. Os pais referem-na também apenas de passagem, no sentido de penalizador dos docentes e como se fosse já um dado certo, admitindo como justo e legítimo que lhes fosse dado este poder de verter o seu próprio desinteresse ou boa vontade, na classificação dos docentes.

Quanto ao modelo de gestão, as referências também não são muitas e, de novo, com neutralidade, mas bem indicativas da sua interferência no quotidiano, tanto pela acção, como pela inacção.

Mas completado o processo de instalação do novo modelo de gestão, é perspectivada uma continuidade na gestão e liderança, através do Director, antes Presidente do Conselho Executivo. Apesar da sua preocupação com o planeamento e a sua adesão a princípios de gestão racional, parece ser nas suas competências relacionais que entronca muita da sua autoridade. A sua onnipresença e disponibilidade são essenciais para conduzir a terceira força concreta que faz andar as escolas – a resposta aos contínuos imprevistos, o ajuste directo e a solução na hora.

O facto de ser uma escola pequena facilita bastante o conhecimento pessoal do “Director”, mas é claro que tal também se deve ao seu posicionamento de proximidade e à sua inclusão na rede dos afectos. A sua liderança é visível e sem concorrência, sendo o único candidato a Director, mas no meio docente haverá alguma reserva, responsável talvez pelo silêncio em relação às medidas polémicas antes referidas, e facilmente transformada em oposição, como no incidente, por ele mesmo referido, de uma carta de denúncia enviada à I.G.E.

Esta reserva poderá relacionar-se com o seu posicionamento não alinhado pelos interesses docentes, pelo menos os imediatos e mediatizados. De facto, o seu

a certa altura, quando falava das novas exigências dos novos alunos, aquelas que não se punham há 10 anos, eu a certa altura terei escrito, e não era propriamente a afirmar que era, mas talvez também por aqui, disse eu, talvez também por aqui, por este novo tipo de alunos e novas exigências, muitos colegas nossos se estejam a reformar, desencantados com os novos alunos. Então estas pessoas, envenenados cá dentro por mais 2 ou 3...(SD)

- Tivemos o Conselho Executivo anterior a este que era mais rígido, mais oprimido, uma pessoa andava aí mais... um bocado a olhar para a sombra para ver se não fazia nada mal e este é mais aberto, mais... Estes deixam-nos mais à vontade em relação ao trabalho; em relação ao convívio os outros juntavam-se mais a nós do que estes. (SF1)

- Efectivamente, às coordenações de Departamentos e Departamentos falta-lhes qualquer coisa...(...) Sobretudo a capacidade coordenadora, assumidos como liderança intermédia e o assumir o papel de determinador de exigência para com os colegas. (...) E então a percepção que já tinha há muitos anos é de facto que as lideranças intermédias não funcionavam. (...) E nos problemas do Projecto Educativo temos precisamente falhas, constrangimentos e depois estratégias, e uma das falhas é precisamente essa - o pouco assumir da liderança intermédia. (SD)

- Mas eu não posso interferir a nível dos Departamentos e a nível da sala de aula – não posso, nem devo. Não tenho a pretensão de querer ensinar ninguém a dar aulas...Para já, não tenho conhecimentos...(SD)

- Quando isto assentar... Porque repara, tudo gira à volta do conceito de carreira! Vamos ter os professores titulares, a ambição legítima de chegar a titular, porque implica ganhar mais... Agora nesta fase de transição houve um conjunto de pessoas que passou imediatamente para titular, mas quando entrarmos na velocidade de cruzeiro, que isto vai ter que assentar, então vamos então ter professores titulares e professores que ambicionam chegar a titulares, titulares que ambicionam progredir na carreira, e para se progredir na carreira tem que haver resultados, vão ser avaliados. Ora para serem bem avaliados e progredir na carreira têm que ter um bom trabalho atrás de si... (SD)

- (...) Na equipa há os jogadores, o treinador e o presidente do clube. Repara, eu não estou a defender as políticas do governo nem nada disso;

perfil de “gestor” é assumido, sustentado mesmo com um mestrado em Administração Escolar/Gestão Educacional, defendendo uma “autonomia responsável” como ideia fundamental na organização interna da escola. Percebe-se que se trata de uma linha de pensamento consistente com uma atitude geral de não controlar e uma actuação não interferente, nas dinâmicas dos Departamentos, por exemplo, ou no trabalho dos auxiliares. Mas no caso dos docentes também se percebe alguma insatisfação com essas dinâmicas e uma visão crítica pouco esperançosa. Por um lado, gosta de assegurar a democracia e não desafiar a burocracia profissional, dando a palavra e a responsabilidade aos docentes, mas por outro sabe que essa é uma solução fracassada, de um modelo limitado, porque pensa que “nem todos os profissionais são competentes e conscienciosos e havendo deficiências eles preferem fechar os olhos” (Mintzberg, 1996:404).

A esperança coloca-a nas mudanças impostas pela lei e na nova lógica que entende ser inevitável com as alterações na carreira docente e com a necessidade e obrigatoriedade de “mostrar trabalho feito”, ou seja, volta a revelar-se a grande dependência externa da Sísifo na visão do seu Director.

Confrontado com a incompatibilidade entre a concorrência, gerada e geradora desta dinâmica que perspectiva, e o trabalho de equipa que defende, argumenta com a estrutura de uma equipa desportiva e com a estrutura hierarquizada de qualquer organização, chaves da eficiência e eficácia e da cultura de exigência, na sua perspectiva. Esta visão será muito consonante com as teorias do “new public management”, em que se combina uma forte preocupação de racionalidade gestonária com um forte sentido de serviço público. Mas também deixa entender que tem noção da natureza única e complexa da escola e das instâncias esquivas a um domínio ou controlo.

Sendo esta liderança dialogante e responsabilizante uma marca de continuidade na Sísifo, com uma feição predominantemente administrativa e interpessoal (Ball, 1994:131), ficam-nos duas questões em suspenso: a primeira é sobre a liderança de topo com esta formulação gestonária e a sua combinação com as três forças concretas de dependência da Escola – a estrutural, a conjuntural e a quotidiana; a segunda é

eu também podia dizer muitas coisas em que não concordo... Mas é cultura de exigência – tem que ser mesmo! Não havia cultura de exigência dos professores, não havia! (SD)

- Se quiseres aqui, o colaborativo, como numa equipa de futebol, é o espírito de equipa. Os resultados só se conseguem se houver espírito de equipa, porque se houver dois a puxar para um lado e um a puxar para o lado contrário a equipa não vale nada. (SD)

- ...E noutros países já levou ao encerramento de escolas. Não há resultados, fecha-se! Agora estamos a extrapolar, mas o que está aqui em jogo é dinheiro do erário público. Os impostos que pagas gostas de os ver bem investidos, não é? (SD)

sobre as “lideranças intermédias” com a sua “autonomia responsável” e a sua configuração mais hierárquica ou mais cooperativa. Através da leitura de Mintzberg (1996), na Sísifo estaremos numa fase de ameaça e abalo da burocracia profissional e numa transição clara para uma burocracia mecanicista, em que a autoridade se faz pela posição e não pela competência e em que o profissional “acaba a cumprir ordens”, já que “os controlos tecnocráticos têm como único efeito o de fazer baixar a consciência profissional” (ibid:407). Ou seja, na sua opinião, “deita-se fora o bebé com a água do banho”, não se aproveitando a riqueza específica da autonomia profissional, desprestigiada e vencida pela fraqueza específica de não aceitar regulações.

II- Política de auto-avaliação

1. Como tudo começou

- A data precisa não sei, mas lembro-me de ter partido do Presidente do Conselho Executivo que algures num Conselho Pedagógico terá colocado essa hipótese... (SE2)

- Nós, claro que sim, porque fomos nós que o criámos! Fui eu, a L. e o I., que já não está cá, que fizemos parte de uma primeira secção do CP para tratar da avaliação interna ou auto-avaliação da escola. E na altura isto surgiu, porque o nosso Projecto Educativo pressupunha que houvesse auto-avaliação e quando se foram fazer as secções do pedagógico, estava-se ao mesmo tempo a discutir o PE, ou melhor, a deixar isso para o dia seguinte, e a adiantar as comissões. Então perguntei ao (Presidente) se achava que as secções deveriam ser as mesmas, porque eu achava que já não fazia sentido que fossem as mesmas, porque no PE estava que a escola se devia auto-avaliar. E o (Presidente), normalmente para nos calar, empurra para nós. Então criámos a secção. (SC1)

- Houve aqui uma confluência de, eu não queria chamar-lhe interesses, mas pelo menos de motivação. Pronto e avançou-se! Mas depois vieram as dificuldades – avançar como, de que forma, com que meios, que preparação, formação... (SD)

- Não, nem nunca iria ser da maneira como acabámos por propor, porque nós percebemos mais tarde, na outra sessão do CP, que o que o (Presidente) queria era pagar a uma empresa que viesse cá fazer a avaliação. (SC1)

- No nosso Projecto Educativo estava a avaliação interna, só que era quase letra morta... (...)E a R recordou isso...já não sei se na Assembleia, se no Pedagógico. E foi aí que foi dado o pontapé de saída para a avaliação interna. (SD)

- Primeiro éramos três na secção, depois chegámos à conclusão que era preciso alguém da Assembleia, duas semanas depois chegámos à conclusão que era preciso também um elemento do Directivo e depois passadas três semanas chegámos à conclusão que não podia ser nenhum de nós, não deveria ser nenhum de nós! (SC2)

A iniciativa é associada ao Presidente do Conselho Executivo, mas a sede de legitimação terá sido o Conselho Pedagógico e na sequência da discussão e aprovação do Projecto Educativo, do qual constava a linha de acção “avaliação institucional”. Fica claro, no entanto, que há outra protagonista na sombra, que questiona e acorda a prioridade, ficando não só associada à origem da decisão, mas a todo o processo de implementação.

O Presidente refere uma “confluência de interesses”, mas este elemento do Pedagógico refere uma divergência, ao apontar a intenção não concretizada de recorrer a uma empresa para proceder à avaliação interna.

É então a partir do Conselho Pedagógico e de uma sua secção de Avaliação que se inicia a preparação para o processo, mas entre as primeiras dificuldades surge a da formação da equipa de trabalho, dando conta de uma opção que não resolve o dilema que atravessa os discursos (falados e escritos) e que podemos simplificar contrapondo as duas expressões – avaliação interna ou auto-avaliação? No que respeita à expressão, ela parece ser usada como equivalente, mas no âmago do projecto percebe-se de facto um balançar entre um olhar mais exteriorizado, com uma certa passividade dos avaliados e, portanto, uma avaliação interna, e um olhar mais implicado e de real auto-avaliação, aproximando-nos da distinção proposta por Meuret (2002:39).

A evolução na formação da equipa a partir de elementos com representatividade institucional para outra intencionalmente sem essa representatividade, exprime uma lógica de distanciamento e de neutralidade mais de acordo com uma avaliação interna e na linha da intencionalidade “denunciada” de recorrer a uma empresa. Estes aspectos são bem salientados e positivamente considerados tanto pelo Presidente como pela Equipa, mas é muito significativa a interpretação dada por esta em relação à sua escolha:

- ...será porque temos um feitio - acho que é mesmo assim que se deve chamar - em que procuramos dar-nos bem com todos, falamos com toda a gente, não temos assim um grupo... (SE2)

- Eles acabaram por não o fazer por acharem que havia incompatibilidades entre os cargos que eles na altura tinham e esse processo, e daí que eles acabassem por apontar outros elementos para constituir o grupo. (SE1)

- Uma equipa de avaliação, a quem eu reconheço que deve ter o máximo de isenção e imparcialidade... (SD)

- Pois. E aqui se calhar havia pessoas que gostariam, que eram as mais indicadas para lá estar e não foram... (SD)

- Eu acho que nunca suei tanto como neste dia. Fiquei ali mais de meia hora. A avaliação para mim, na altura, significava avaliar, sei lá... colegas também, ou funcionários, e isso para mim era impensável, uma coisa que me ultrapassava. Mas eles foram dizendo “não é nada disso, não te preocupes” e eu lembro-me perfeitamente que a J logo me proporcionou o livro do Vítor Alaiz para eu ler no fim-de-semana, pelo menos folhear, para eu me acalmar, porque fiquei em pânico... (SE2)

- Na altura fiquei surpreendido! E fundamentalmente porque eu não tinha qualquer conhecimento base para que fosse pedida a minha colaboração ...Nunca me tinha envolvido especificamente nisto. (SE1)

- ...achámos que não estávamos propriamente capacitados para fazer aquilo, que decidimos que tínhamos que ter formação e foi nesse sentido que procurámos nos centros de formação quem a pudesse fornecer. (SC1)

- ...e que nos ajudou imenso e nos abriu novas perspectivas – foi um livro fechado que se abriu – embora nós também aqui, de todas as vezes que nos reuníamos, íamos à Internet, fazíamos muita pesquisa, depois lemos os livros que de facto foram fantásticos – para mim, a “História de Serena”, então foi uma maravilha! Do MacBeth, não é? Também usámos o livro do Vítor Alaiz - muitas vezes fomos aí buscar ideias...E tudo isso fez com que nós a pouco e pouco fôssemos aprendendo alguma coisa, não estivéssemos tanto de olhos fechados, e isso acabou por dar um bocadinho mais de ânimo e até segurança, porque antes era uma insegurança completa – não sabíamos nada, estávamos às escuras e depois começou a aparecer uma luzinha... (SE2)

- E outra coisa que dissemos é que sem a ajuda da oficina de formação, que nos disciplinou e organizou – este ano, por exemplo, tínhamos um

- Eu não tenho a certeza, mas...há uma expressão que eu já utilizei e que não é conveniente utilizar aqui, mas a expressão mais pomposa para designar isso é que somos todos “lowprofile”. Este conjuntinho pequenino não tem grandes ambições de afirmação pessoal de poder na escola. Em termos de personalidade, não tem qualquer objectivo de fazer parte de órgãos, de propor modelos de funcionamento da escola, ou seja, de facto não incomodamos ninguém e vamo-nos dando com toda a gente, vemos sempre as coisas numa perspectiva positiva e não negativa.(...)Então, talvez por causa deste temperamento, nós não temos encontrado resistências; não há um único sector que tenha mostrado, pelo menos abertamente e de forma ostensiva, uma atitude negativa. Nunca ninguém mostrou qualquer tipo de recusa, não querer colaborar...nunca... (SE3)

Temos então, na sua perspectiva, um evitar de grupos, de ambições e projecções pessoais, em suma, de possíveis utilizações políticas da avaliação. A lógica que domina é a de instrumentação técnica ao serviço da gestão e daí a importância da dita imparcialidade. Mas nesta opção “não política” está claramente implícito um ambiente político em surdina, como se deduz das palavras do Presidente.

Tendo em conta este registo dominante a favor da técnica, impõe-se a formação como elemento de destaque, até porque nenhum dos elementos da Equipa tem qualquer conhecimento sobre a temática. São oito os elementos que frequentam a nossa Oficina de Formação, incluindo os elementos originais (a Secção de Avaliação do Conselho Pedagógico), os institucionais (elementos da Assembleia e do Conselho Executivo) e os “instituídos” (a Equipa nuclear de três elementos).

Pelas referências apontadas por um destes elementos, percebe-se o cariz não essencialmente técnico desta formação e, logo, um efeito não alinhado por essa lógica detectada no arranque. Mas além da segurança obtida pelo enquadramento na temática, é referida também a segurança da disciplina e organização a que obrigou essa formação, elementos determinantes da “super-produção” que reconhecem a si próprios, e com toda a propriedade, como se verá adiante.

A grande questão sobre este começar e sobre o impulso inicial deste processo estava na justificação produzida e basicamente acordada. E de facto ela é inequívoca e bem conhecida de todos: a preparação para a Avaliação Externa. No entanto, os sentidos encontrados nesta relação têm nuances significativas: porque era obrigatório e avaliado; porque servia de treino; porque produzia “contraditório”. E este “contraditório” só podia ser “o contraditório”, ou seja,

plano de trabalho, mas não o tínhamos passado a escrito! – Então, só o facto de termos feito um planeamento de trabalho permitiu-nos fazer muito e só no final do ano tivemos consciência disso. (SE3)

- ... porque as escolas mais cedo ou mais tarde iam ser avaliadas, vinha aí a avaliação externa e então era para começar já a trabalhar sobre isso. (SE2)

- ... que mais valia começarmos a praticar e a entrar no processo para progressivamente nos adaptarmos. (ST1)

- ... porque estávamos muito à beira de termos uma avaliação externa e quem não fizer uma auto-avaliação não tem contraditório, não tem nada para fundamentar ou refutar as afirmações que eles fazem. Portanto, a minha ideia da escola fazer a auto-avaliação era no sentido de nós termos um instrumento no caso de vir a avaliação externa e ela não ir ao encontro daquilo que nós pensávamos. Uma arma de defesa. (SC1)

aquele que servia as intenções e necessidades da Escola, como fica bem reforçado na seguinte declaração:

- A razão que me recordo de ter sido dita é porque a escola estava a precisar disto até para manter...para confirmar as expectativas! O (Presidente) dizia: “nós temos a noção que a escola é boa, que há um grande empenhamento das pessoas, que há aspectos muito positivos que é necessário evidenciar e publicitar”. (SE1)

Além da evidência já referida sobre o peso da imagem da Escola e sobre o seu alinhamento nas estratégias de concorrência, temos também aqui a evidência da falsa neutralidade técnica da avaliação, que tanto nos seus resultados como na sua dimensão simbólica pode desempenhar um forte papel político.

2. Como tudo se desenrolou

- Não, gostei, e gostei sobretudo da equipa... (SE3)

- Eu sou muito desorganizada e indisciplinada, mas sou crítica e muito picuinhas...E cresci, cresci pelo trabalho conjunto. (SE3)

- Estou a rir, porque o ano passado fui fazendo o relatório de cada departamento e depois passava à R...Os primeiros vinham sempre corrigidos a lápis, sempre muitas correcções, porque lá está, ela vai sempre ao pormenor, mas no fim eu melhorei, não foi? (Risos) É que depois eu já sabia o que ela queria! (Risos). (SE2)

...acho que o trabalho que o AC fez a nível informático e da apresentação surpreendeu pela qualidade, pela clareza de dados - é verdade! Pelo realçar do que era realmente importante...Sempre, claro está, com os dados junto de nós, caso houvesse alguma dúvida. Foi uma belíssima apresentação! (SE3)

- Despercebidos acho que não, mas as pessoas continuam a tratar-nos como tratavam antes. Elas sabem que temos esse cargo, mas não é por isso que nos tratam de maneira diferente e isso é que é fundamental.(SE2)

- Alguns brincam connosco..(Risos)(SE1)

- Sim, mas é a brincar. Por exemplo, temos um colega que passa por mim e cumprimenta “senhora inspectora!”, mas é a brincar! Fomos felizes neste aspecto, porque podia às vezes acontecer que sentíssemos que as pessoas mudavam de atitude, se calavam quando chegássemos, com medo do que nós observássemos...Mas nunca notei isso e há abertura total, transparência...(SE2)

- Trabalhamos onde haja condições para isso e habitualmente, por exemplo à segunda-feira quando estamos os três trabalhamos numa sala na qual também trabalham muitos outros colegas. Portanto, quando nós discutimos a elaboração de um questionário, uma questão, quando discutimos a interpretação de dados fazemo-lo abertamente...Quem estiver e quem entrar ouve as nossas discussões e de vez em quando até acaba por dar uma dica. Ou então, até nós perguntamos. Outras vezes é na sala dos professores. Nós não temos espaço próprio de trabalho. Trabalhamos onde toda a gente trabalha. E também vamos pedindo os materiais e dados. Portanto acho que

Os sentidos envolventes da origem deste processo de auto-avaliação, sendo ao mesmo tempo precisos e plásticos, marcam naturalmente o seu desenvolvimento, mas este também vai traduzir e construir outros, seja através da Equipa e do seu modo de trabalhar e prestar contas, seja através do dispositivo construído e dos referentes que convoca, seja através dos resultados e do impacto geral do processo.

2.1.A Equipa e a legitimação do processo

Depois das hesitações iniciais, a Equipa – internamente chamada de Comissão de Auto-Avaliação – fica então com três elementos, com tempo atribuído nos seus horários para este trabalho, tempo esse que consideram adequado (cerca de 20 horas semanais no total). Trabalham em conjunto, na Escola, pelo menos uma manhã por semana, nos locais habituais de trabalho dos docentes. Desenvolveram uma cumplicidade e uma complementaridade que os une, não contra as adversidades, que dizem não haver, mas pelo menos contra a insegurança e complexidade do trabalho, num espírito de grupo que enleia bem o profissional e o afectivo, bem evidentes no reconhecimento mútuo que fazem questão de expressar. Subsiste, no entanto, uma representação negativa deste papel e um medo velado de serem considerados diferentes e de serem “postos de lado” – a brincadeira do inspector não é irrelevante. Daí a sua grande preocupação em darem conta da total transparência do seu posicionamento e da sua proximidade com os outros colegas.

A legitimação formal da “Comissão” foi devidamente tratada e divulgada pelo Conselho Pedagógico e pelos Departamentos e é assegurada pelo seu “prestar de contas” através de um elemento da Secção de Avaliação do Conselho Pedagógico, que vai acompanhando os trabalhos:

- Nós costumamos dizer que é a nossa supervisora e a nossa ponte... (SE3)

Sendo este elemento um dos protagonistas da

há um funcionamento muito...muito de colaboração, muito aberto, de colegas, não é? (SE3)

- Da nossa parte há toda a transparência. Não estamos aqui a fazer caixinha com nada...(SE1)

- Prestar contas é só ao Pedagógico, porque ao Conselho Executivo só transmitimos conclusões e solicitamos apoio, porque temos que dizer que nunca houve um mínimo de interferência nem de questionamento do CE relativamente ao trabalho que estávamos a fazer, mas sempre se dispôs a oferecer todas as condições. Inclusivamente o CE soube exactamente no mesmo momento que todos os outros professores o resultado integral da avaliação da escola; portanto, não foram privilegiados. Souberam exactamente da mesma maneira e no mesmo momento que todos os outros professores. (SE3)

- E acho que esta equipa que vai avaliar a escola e a escola também depende da capacidade de liderança da organização, não quero que sintam que há pressão, que há interferência... (...)...nunca interferi, nunca sugeri – nada! Limito-me apenas no final do ano a ouvir os resultados – o que é que os alunos, o que é que os professores, o que é que os pais, o que é que os funcionários pensam. E como eu penso que deve ser este o princípio – se calhar penso mal - durante o ano não há qualquer regulação ou monitorização, precisamente para não quebrar esta independência, autonomia... (SD)

-O que nos valeu foi a colaboração dos outros elementos do grupo porque sempre se mostraram disponíveis para ir ajudando e reuniram connosco várias vezes. Reconhecemos que o ano passado foi muito intenso. (SE1)

- Eu estou a gostar mais do que no início, aí isso de longe! Porque agora também sei o que temos de fazer, já compreendo o que estamos a fazer, sei qual é a finalidade... e no início ainda não sabia (...) Eu noto que estamos melhor, estamos mais confiantes (...) E por tudo, eu acho que nós crescemos, às vezes até parece que não, mas crescemos. Porque, por exemplo, quando estamos a fazer determinado trabalho a nível do departamento pensamos assim: “Isto terá cabimento?” (SE2)

- Há uma outra visão de escola também, sim senhora... (SE3)

- Eu nem tanto, peço desculpa, mas a minha área é

iniciativa, talvez justifique esta ascendência que parece estabelecer-se pela “supervisão”. No entanto, como é atribuído um estatuto técnico à “Comissão”, não são questionadas as suas opções ou analisadas questões do processo pelo Conselho Pedagógico. As “contas” são só no final do ano lectivo, com a apresentação do Relatório.

Com o Conselho Executivo é expressamente e bilateralmente declarada a “não interferência”, na sequência da lógica de imparcialidade já referida, mas que não deixa de sugerir o mesmo medo ou cautela relativamente ao associar da auto-avaliação aos processos políticos de controlo interno.

A “Comissão” vai assim criando o seu “lugar” ao longo do caminho, numa espécie de liberdade vigiada. As suas inseguranças são enfrentadas com muito trabalho, confiança e cooperação e, antes de tudo, com muita humildade. Reconhecem a sua própria evolução em termos de conhecimento e compreensão da temática e dão conta do valor do seu trabalho, ao mesmo tempo que declaram um alargar das suas perspectivas em relação à escola como organização. Mas confessam também que não é este o trabalho que os preenche enquanto profissionais e que a sua sede de mais saber está mais nas “suas ciências”, que sentem descuidadas.

O seu “low profile” parece não alterar-se, mas o seu crescimento profissional é bem visível, por exemplo, na decisão que tomam e inscrevem no Relatório de 2009 de não fazer recomendações ou indicar sugestões de melhoria, remetendo isso para as estruturas da Escola:

“Falam que muitos lhes dizem que deviam fazer recomendações, mas eles consideram que não, que tal é da competência dos órgãos de gestão – mostram a introdução do relatório em que o declaram”. (NC2/7/09)

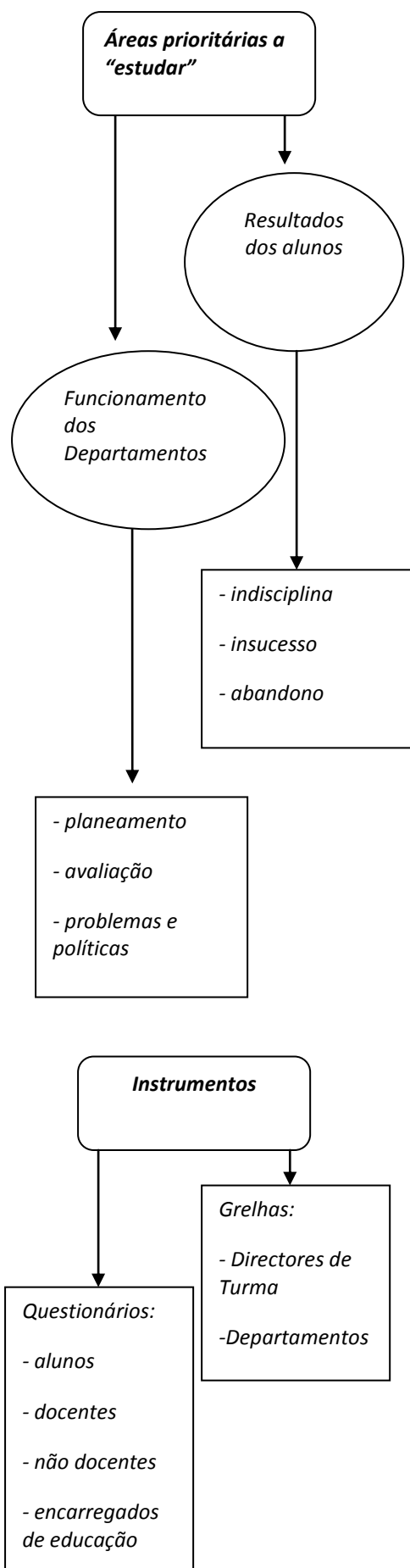
À fama do “low profile” é acrescentado o proveito e, assim assumido, traduz uma posição de muita maturidade no sentido organizacional, não escondendo enquanto “técnico”, aquilo que deve ser eminentemente político.

Esta circunstância pode ser lida no quadro de duas indefinições principais encontradas na Sísifo e que serão comuns a muitas escolas: uma primeira, colocada ainda e sempre na pauta da problemática autonomia, dilema básico entre o comodismo das leituras feitas, prontas a

a filosofia e o meu investimento prioritário é aí, na parte científica da filosofia, na actualização...(SE3)

-Eu associo esta tarefa ao que se passa ultimamente no ensino. Nós estamos de tal forma assoberbados de trabalho...as reuniões, a papelada...E agora mais esta, que é uma carga de papelada, que ao nível da outra vida, a nível do que eu sinto necessidade de ler, de reflectir...Ter outro tempo falha completamente! De há uns tempos a esta parte tenho a sensação de que vivo noutra mundo (Risos). E esta parte, com toda a franqueza, também me desagrada um pouco. Isto tem os seus aspectos positivos; eu reconheço que está a ter algum contributo a nível das pessoas e da instituição, mas a parte pessoal sofre um bocadinho! (SE1)

usar, e das leituras a construir, abertas ao pluralismo e criatividade; uma segunda, já inscrita neste processo de auto-avaliação e na falta de clarificação sobre as suas finalidades e a sua natureza. Assim, a Equipa assume a responsabilidade pelo dispositivo, em sentido restrito de “conjunto de modalidades de levantamento e tratamento da informação” (Hadji, 1994:148) e a função do “especialista”, mas as funções de “juiz” e de “filósofo” são deixadas para outros (ibid:163), o que se torna curioso sendo dois deles “formados” em filosofia. Talvez este facto os torne mais lúcidos quanto à questão dos valores e à importância de não os encarar com leviandade. A verdade é que os dados são lançados para que o processo de avaliação propriamente dita se faça, num devolver da abrangência da palavra, que se sabe ser importante para validar e valorizar o trabalho.



2.2. O dispositivo e o impacto

No projecto de trabalho de 2006/2007 eram apresentadas como áreas prioritárias a serem “estudadas” os “resultados dos alunos” (abandono, comportamento e classificações) e o “funcionamento dos Departamentos”. Começa por justificar-se esta selecção em função das “metas” da Escola de reduzir o abandono, insucesso e indisciplina, mas é também adiantada uma justificação por eles denominada de “epistemológica”: “Convicção de eventual correlação entre resultados e funcionamento dos departamentos”. Mesmo com a admissão da eventualidade e com o sentido desajustado da palavra “correlação”, que quereria dizer apenas “relação”, esta “convicção” não deixa de ser bastante arrojada e interpelativa, apontando para a focalização de um domínio da profissionalidade docente habitualmente não questionado abertamente, muito menos na relação com os resultados. Depois são elencadas actividades da suposta responsabilidade dos Departamentos, divididas pelas áreas do planeamento, avaliação e problemas e políticas da Escola.

Percebe-se desde logo uma coerência destas áreas seleccionadas com as preocupações maiores circulantes na Escola, bem evidenciadas sob o ponto de vista da gestão de topo, sinal muito provável da influência dos elementos com responsabilidade na gestão que fizeram parte do grupo durante o início do processo. Mas também é declarada alguma influência de perspectivas apresentadas na Oficina de Formação.

O passo seguinte, e de acordo com o Projecto já referido, foi a construção dos primeiros instrumentos de recolha de dados para distribuição aos Directores de Turma e Coordenadores de Departamentos, depois de uma reunião para apresentação do plano de trabalho da Equipa.

O primeiro instrumento é uma grelha para inserção de dados quantitativos relativos às classificações, abandonos e comportamento dos alunos por cada turma, e por período, permitindo assim um retrato com alguns contornos objectiváveis na globalidade. Estas grelhas eram recolhidas pela Equipa que fazia essa junção e apresentação de dados. Nestas grelhas havia ainda um espaço para os Directores de Turma

- Temos fichas que recolhem dados dos resultados dos alunos, das faltas, das desistências. Também se houve participações quer a nível oral quer a nível escrito, se foram resolvidas pelo DT, se foi necessário recorrer ao CE. E havia sempre uma parte em que nos era pedido para deixarmos a nossa opinião no sentido de melhorar. (ST1)

– Eu voltaria atrás, à tal questão do mapa-síntese mensal de recolha da auto-avaliação das reuniões de departamento, já nos permite ir vendo o que é que cada departamento consegue ou não consegue fazer da ordem de trabalhos. (SE3)

- E então este ano resolvemos fazer as grelhas de modo diferente e eu acho que estão a resultar muito bem. E porquê? Faço eu isso, quase sempre, no meu departamento. Vou preenchendo a lápis e aquilo fica um resumo- já quase não é preciso ler a acta – fica tudo dito em duas linhas muito pequeninas. Consoante o mês em que estamos, a colega R (da equipa) vai ali e tira tudo o que é convocatória e depois vimos quais são os pontos que todos focam. E depois pomos logo os que todos focam, como articulação de actividades, por exemplo; deixamos outros em aberto porque há grupos que focam determinados assuntos específicos, como o Plano da Matemática, por exemplo. Pronto, há uma parte que é de cruz, mas depois aparece o que foi decidido e assim sabemos bem o que cada departamento fez. Acho que está muito melhor. (SE2)

- Acho que esta grelha pode ter uma dupla face: por um lado pode servir para recolha de dados que pode ser interessante para um eventual estudo; por outro lado também leva as pessoas a estarem presentes e a ligarem-se ao processo; quando estão a preencher sentem que estão a colaborar de alguma maneira, a tentar avaliar; leva a que pensem sobre as coisas. Muitas vezes falamos das coisas, mas passa ao lado e não tem peso em termos de uma avaliação mais séria. (SC3)

– Penso que é um método de a escola se auto-avaliar internamente, para desenvolver melhorias e para isso contam com a participação dos alunos, porque mais que os presidentes da escola, mais que as pessoas que cá vêm, são os alunos que têm que autoavaliar, porque são os alunos que todos os dias, praticamente o dia todo, estão em contacto com todas as partes da escola, do bar aos blocos, e penso que são os alunos que têm essa tarefa. (SA2)

apresentarem sugestões de melhoria, o que pouco terá acontecido a deduzir pelo Relatório final da Equipa.

O segundo instrumento é outra grelha, tipo “lista de verificação”, destinada à observação das reuniões de Departamento, com as actividades elencadas já referidas, para indicação da existência ou não de discussão e decisão em cada uma delas; havia ainda espaços para inclusão de outros assuntos. Esta grelha estaria pensada inicialmente para a análise de documentos, nomeadamente actas.

Dando-se conta do pouco alcance destes instrumentos, a Equipa avança para a construção de questionários a lançar aos alunos e aos docentes, mas sem estabelecer uma relação explícita com as áreas prioritárias que pretendiam analisar, entendendo que se estendiam a nova área, conforme referem no Relatório final: “opinião dos professores e alunos sobre o clima, relação, funcionamento de serviços existentes na Escola”. Os questionários estão organizados em torno de áreas: ambiente de trabalho, preparação para a integração na sociedade (só no dos alunos), ensino e aprendizagem e problemas e aspectos positivos (esta última quase só de respostas abertas). Aos alunos, foi aplicado a uma “amostra representativa” de 30% (embora não fique explícita a fórmula da representatividade) e, no caso dos docentes, ao universo, mas com recolha separada por Departamentos para permitir a análise por cada um. Como a Escola tinha mantido a organização das estruturas intermédias segundo a lei anterior, tendo os Departamentos uma constituição muito próxima das disciplinas – eram nove os Departamentos – o número de docentes era reduzido em alguns deles e o anonimato poderia ficar comprometido. Talvez por isso num dos Departamentos a Equipa decidiu não publicitar a análise por considerar não ter respostas em número suficiente.

Em 2007/2008 mantêm as grelhas dos Directores de Turma e dos Departamentos, embora reformuladas no sentido de agilizar a sua funcionalidade, e avançam para novos questionários, desta vez a encarregados de educação e ao pessoal não docente. Em 2008/2009 repetem o questionário aos alunos e continuam com a recolha dos dados dos Directores de Turma e Departamentos.

- Eu respondi a esse inquérito, mas para ser sincera, não lhe dei muita atenção e não recordo sequer o conteúdo das questões. (SP1)

EU- Portanto não deu muita importância...

- Não. Não dei, mas também ninguém alertou para a importância que teria. Eu respondi, achei que era um inquérito normal, insignificante... Se acho que é importante a auto-avaliação da escola, acho que sim, que é bastante importante. (SP1).

- Acho que se calhar o maior problema é que nem todos os alunos levam os questionários a sério, porque já para a Área de Projecto somos bombardeados por questionários e então, às vezes, cansamo-nos, quer dizer são questionários atrás de questionários e as pessoas se calhar já respondem sem dar grande importância às coisas. (...) as pessoas começaram a pensar “ai, isto é tão grande, vou responder a isto às três pancadas!”... (SA4)

- E assim anónimo as pessoas respondem melhor do que se for assinado. (SF2)

- Aliás já o ano passado aconteceu isso: as coisas foram de tal maneira feitas, mesmo junto dos alunos - sem espectáculo, sem confusão, sem perturbação - que muitas dos nossos colegas na reunião geral de professores começaram por nos dizer que para além da apresentação dos dados relativos aos professores, devíamos também auscultar os alunos e quando nós dissemos que tínhamos auscultado 100 alunos de todas as turmas, eles ficaram surpreendidos - não tinham dado conta. Este ano, com os encarregados de educação, quem é director de turma sentiu, porque nós pedimos a colaboração, mas não há aquela divulgação de chamar a atenção. A ideia é mesmo passar despercebido, como se fosse algo normal... (SE3)

- ...Não pensei ainda bem, mas que comece a haver coisas visíveis regularmente, para as pessoas dizerem: “Olha, está a acontecer isto” e para haver mais cruzamento entre as pessoas que preenchem e as pessoas que dão o papel para preencher. (SC3)

- Acho uma coisa importante e que nós não temos estado a valorizar. É que para além das reuniões com os professores, é importante fazer reuniões com alunos. E os horários dos DT e dos alunos são em muitos casos incompatíveis; quando queremos encontrar uma hora de trabalho comum, não

A matriz inicial é assim mantida pela Equipa, que apenas vai completando o dispositivo com as “vozes” em falta, seguindo uma das lógicas mais claras e mais vulgares nestes processos – a averiguação da satisfação do cliente. Há também um ampliar dos aspectos em análise, cobrindo os mais globais da organização: ambiente de trabalho, recursos e serviços, ensino-aprendizagem, participação e liderança. Algumas questões são formuladas transversalmente a todos os sectores, outras só o poderiam ser com um esforço maior na análise dos dados. Há ainda um balançar entre questões de percepção do que é, para outras de opinião sobre o que deveria ser.

Em relação ao impacto, não foi revelada oposição ou rejeição aberta, apenas limitações.

No caso dos questionários, e muito consonante com a lógica da satisfação do cliente com que se relacionam, a limitação maior é a sua desvalorização, decorrente tanto da sua vulgarização como do normal posicionamento do respondente que a nada se sente obrigado. Os alunos e as mães dão conta disso e os docentes quase nem os referem nem lhes suscitam qualquer comentário, havendo perto de 40% que não devolvem os questionários. Já as auxiliares louvam a virtude do anonimato. Na perspectiva da Equipa, “o passar despercebido” era uma virtude e um objectivo, procurando a menor interferência possível na “gestão corrente”, mas estes testemunhos cruzados com outras investigações poderão sustentar a vantagem de maior publicidade e até de alguma ritualização (Demailly, 1998: 262), fomentando não só a divulgação, mas também a identificação com o processo.

No caso das grelhas por turma, também são referidas com neutralidade pelos Directores de Turma, apesar de se traduzirem em mais um trabalho “administrativo” a seu cargo. De facto, os dados inseridos nestas grelhas enquadram-se num trabalho já bastante habitual na maioria das escolas, designado por análise das avaliações trimestrais dos alunos, e que a Sísifo também já tinha, havendo nota de alguma duplicação do processo e da não sintonia dos dados (Acta da reunião de apresentação de dados – Relatório final de 2006/2007). A inovação estava no englobar de dados relativos ao abandono e comportamento, mas ainda e apenas numa perspectiva administrativa, sem

conseguimos.(...). É que se vai fazendo, mas não há recolha de dados, porque não há condições a não ser na própria aula e nós não podemos tirar tempo à aula... (SE3)

- E para o próprio acompanhamento dos alunos era importante... (SE1)

- E eu recorde-me que uma das perguntas que fizeram aos nossos colegas directores de turma (a equipa de Avaliação Externa), e que os professores ficaram muito incomodados, foi se sabiam e conheciam a interdisciplinaridade nas próprias turmas deles. Com a ansiedade muitos nem se lembravam, por exemplo das próprias visitas de estudo que têm sempre interdisciplinaridade...(SE2)

- Poderá melhorar algumas práticas administrativas e não só. Mas dentro da sala de aula acho que não vai influenciar nada. Como professores somos todos muito diferentes e isso seria muito complicado. (ST2)

EU- Consegues ver o dispositivo entrar mais dentro desse trabalho dos docentes e até da sala de aula?

- Se calhar era bom! Se calhar era bom... (SD)

- Do tipo “Faço isso depois; não é bem isso; não sei o que é, vou ver...” Muitas vezes estas grelhas passavam de um mês para o outro porque nunca mais era. Mas depois entrou, tinha que ser. É que também uma coisa é ter um departamento só de uma disciplina, outra é ter mais colegas, alguns já quase na reforma, uma até com muitas experiências em termos de orgânica de uma escola e portanto habituadas a questionar isto, e isto, e isto. Mas durou pouco tempo... (SC2)

- Eu acho que primeiro foi consentido e depois foi sentido. O processo já estava em andamento, portanto consenti, aceitei e colaborei e acho que é positivo. Não quer dizer que a uniformização por uniformização só por si seja positiva, mas quanto mais entendermos o processo global, mais fácil é de chegar ao processo mais específico, ao trabalho mais específico. Eu sou apologista que a escola funcione como um conjunto. É evidente que há especificidades próprias e elas têm que ter também o seu lugar, mas acho que isso ajuda...O preenchimento das fichas só por si não diz nada, mas o trabalho que eventualmente e eu espero que seja feito depois da recolha desses dados leve a algumas conclusões e muitas vezes é preciso compreender um bocadinho melhor a escola em que estamos inseridos. (SC3)

questionar razões, ou seja, sem questionar processos, o que exigiria o assumir do Conselho de Turma como ponto de regulação e o “fazer falar” dos números apresentados com vozes também de pais e alunos. Em relação ao insucesso, os questionários poderiam dar algumas pistas a partir de uma questão sobre as razões das “dificuldades”, mas no que respeita a disciplina e abandono nada poderia ser captado com este dispositivo. As sugestões de alguns Directores de Turma, por sua conta e risco, não seriam suficientes para interpelar os números ou accionar mudanças de base. Questionada a Equipa sobre essa “frente descoberta” da Auto-Avaliação, assim sentida no confronto com a Avaliação Externa, a solução é remetida para mais tempo entre o Director de Turma e os alunos, mas é reconhecida também, indirectamente, a falta de ligação e reflexão entre os elementos do Conselho de Turma. E daqui para a sala de aula é uma viagem só visualizada com magia – branca ou negra, não se sabe.

Quando é definido o funcionamento dos Departamentos como área prioritária de “estudo”, percebe-se que a preocupação não é apenas funcional ou de gestão, quando é formulada a relação com os resultados dos alunos; no fundo, há uma intenção não explícita de reflexo nas práticas docentes e, logo, na sala de aula. No entanto, com o instrumento criado – a grelha de “categorização” dos assuntos das reuniões – impõe-se a lógica administrativa e de gestão, num sentido de controlo, mas ainda assim muito menos interferente e mais fácil de contornar. De qualquer modo, as resistências terão sido passivas e transitórias, configurando um padrão de consentimento; o “sentido” é apontado por todos no campo da organização e da melhoria da comunicação no Departamento, embora admitam, e alguns até desejem, um outro “uso” dos dados numa apreciação mais global. Estas grelhas funcionarão, assim, mais como regulação à priori, lembrando os assuntos que deverão ser abordados e facilitando o registo das ocorrências, à semelhança das actas pré-formatadas já muito em uso em todas as escolas; a auto-avaliação faz-se apenas, no que respeita ao papel da grelha, na verificação da conformidade com o esperado. Embora se faça a distinção entre “assunto abordado” e “decisões tomadas”, pouco se pode deduzir da leitura destas grelhas em relação aos processos em si, por exemplo, e tomando apenas três dos aspectos

- Não, não é nada constrangedora, antes pelo contrário. Eu penso que é uma forma de uniformizarmos e articularmos o processo entre todos, porque, muitas vezes, eu tenho necessidade de confirmar algumas coisas que são analisadas no CP, porque há coisas que ficam diluídas e eu já nem sei se é assim, se é assado. Portanto acho que é uma forma desta informação não se perder. (SC2)

- Isto digamos que é o 1º passo. De alguma maneira leva a que as pessoas se comecem minimamente a organizar, que tenham algum cuidado com a organização, mas o verdadeiro passo, o grande passo será quando começar a haver feedback, para podermos analisar o que fizemos bem, o que fizemos mal, o que o outro fez e muito bem... (SC3)

- O que eu acho é que ainda estamos muito longe que este esquema de auto-avaliação que estamos a implementar esteja no espírito de todos e faça com que cada sector da escola reflecta sobre aquilo que faz. Porque acho que se isto não acontecer, a auto-avaliação não será eficaz. Não é por preenchermos umas grelhas que se faz auto-avaliação; só se fará se, com o tratamento que vai ser feito sobre ela, ou nós mesmos a debruçarmo-nos sobre ela, nos vá levar a reflectir sobre o que fazemos, ou sobre o que podíamos fazer e não fazemos. Acho que nessa altura sim, faz todo o sentido, porque hoje não faz sentido que haja qualquer instituição, pública ou privada, que não tenha uma avaliação. (SC1)

previstos, no que respeita à planificação para a diferenciação pedagógica, à definição de critérios de avaliação ou ao contributo para o Plano de Actividades. O mesmo se pode dizer em relação aos “produtos” deste trabalho: temos um relatório de cumprimento, mas nada sobre as qualidades do que foi cumprido. Como diz uma coordenadora, não é o preenchimento da grelha que faz a auto-avaliação, mas os instrumentos podem ou não induzi-la ou conduzi-la, independentemente da reflexão sobre os resultados.

Em conclusão, a relação entre as duas áreas escolhidas não passa de um esgar, reflexo de um desejo mal definido, mas também de uma rota complexa que exigia outros instrumentos de navegação. De facto, todo o dispositivo foi construído “à vista”, em aceleração e pressão para chegar ao destino com resultados. Entre a definição de áreas prioritárias e a construção dos instrumentos, há todo um caminho em salto, necessário para a construção da relação coerente entre os vários instrumentos e, sobretudo, para a explicitação dos aspectos relevantes a observar e a avaliar. Não deixando de ser globalizante e com um cariz institucional bem definido e legitimado, o dispositivo não é global, deixando a descoberto áreas fundamentais como a gestão de turma e, em suspenso, áreas delicadas, como a gestão curricular e pedagógica.

2.3. Os resultados e a divulgação

- No ano passado, até pelo tipo de divulgação que nós adoptámos, sentimos que havia alguma curiosidade e muita colaboração. De todos os sectores. Uma curiosidade por parte dos directores de turma, que colaborou muito directamente connosco, mas também, no final do ano, havia muita curiosidade, porque como nós tínhamos lançado os questionários aos professores e tínhamos aquelas grelhas de análise dos departamentos...havia muita curiosidade de ...queriam saber em termos globais o que a escola pensava de si – os pontos fracos, os pontos fortes. Este ano, como os sectores que estamos a avaliar, a auscultar, são, uns já habituais, outros são, digamos assim, o lado de fora da escola, o lado dos encarregados de educação, talvez já não haja essa expectativa em termos de conhecer os dados. Portanto, dá-me a sensação que as coisas estão a passar um pouquinho mais despercebidas. (SE3)

- ... e aquilo que eu penso que falta à auto-avaliação da nossa escola é ela descer do gabinete e mostrar-se à escola. Fazer debates e fazer reuniões, pôr as pessoas a pensar. (...) Para já é muito de gabinete. Chega uma grelha a toda a gente, mas depois isto não faz com que as pessoas façam auto-avaliação. (...) Embora chegue um papel a toda a gente, chega sem alma. Alguma vez se fez uma reunião da Comissão com os Coordenadores todos? Foram a uma reunião dos Directores de Turma, num bocadinho, dar os documentos todos. Eu acho que não pode ser! Acho que a auto-avaliação tem que ser participada por todos os professores e não pode ser só escrever uma coisinha no fim da folha a dizer “não concordo com isto” ou “isto devia ser assim”. Daquilo que eu ouvi e li, a auto-avaliação só será eficaz se conseguir envolver as pessoas e não é só preencher o papel. As pessoas não vestiram a camisola da auto-avaliação. Eles vestiram! Mas o resto do pessoal, não. Também acho que não é numa reunião geral, como se fez o ano passado, em que as pessoas foram ver resultados de uma coisa que não tinham visto nascer. Mais do que os resultados, era importante convencer as pessoas a participar. (SC1)

EU- Então acham que o processo não devia passar tão despercebido...

- Sim e é uma falta desta escola. As coisas às vezes são tão óbvias para quem está envolvido, que acaba por pensar que é óbvio também para os outros. (SC2)

O ano lectivo é naturalmente assumido como o ciclo adequado para o processo de auto-avaliação da escola, o que fará sentido quando perspectivada do ponto de vista da sua estruturação que, sendo rígida e complexa, definida no mínimo para um ano lectivo, não admite grandes alterações no seu decorrer. No entanto, perspectivada do ponto de vista dos processos já será mais adequada a definição de ciclos mais curtos, que permitam a regulação contínua e os efeitos mais próximos.

Ainda que, como antes descrito, na Sísifo não se foquem muito os processos, pelo menos de forma situada, é repetida a opinião de que um momento de divulgação no final do ano não é suficiente para dar a conhecer, estimular a adesão e introduzir mudanças. Temos de novo o desajuste de posicionamento da Equipa, com a sua preocupação em passar despercebida e em actuar sem interferências na rotina, e o dos outros actores, que esperam uma atitude mais pró-activa da Equipa, inter-agindo e promovendo o debate e a reflexão. Nesta posição dos docentes de requerer mais participação, mas mediada pela Equipa, misturam-se duas razões que correspondem a duas fases distintas do processo de auto-avaliação: a discussão dos resultados e a discussão dos processos.

Como já referido, a Equipa, depois de legitimada pelos órgãos de gestão, trabalha sozinha, numa espécie de “gabinete técnico”, dando corpo aos instrumentos e delineando procedimentos. A abertura que referem, mesmo até em termos físicos de se misturarem com os outros, não é sentida de fora. A sua intervenção antes da divulgação de resultados no final do ano foi apenas junto dos Directores de Turma e do Conselho Pedagógico para explicar o que iria acontecer. Há informação, mas não há participação. Assim, estas reacções à falta de divulgação, serão mais ressentimentos pela falta de participação no processo de construção do dispositivo, muito fechado desde o início e muito “colado” a “tecnologia” da gestão de topo. A pressa dos resultados comprometeu uma das condições básicas para o sucesso destes processos, conforme largamente comprovado e reflectido (Demailly, 2001; Bolivar, 2000; MacBeth, 1999;

- Lá está, estamos a viver um momento muito complicado, mas eu penso que deveria haver mais contactos pessoais entre a comissão de avaliação e os professores. Nós só tivemos uma reunião em conjunto! (ST3)

- Pois, e os resultados foram apresentados com gráficos. Esse tipo de resultados não vão influenciar nada a minha prática na sala de aula. Pode influenciar a nível administrativo. (ST2)

- Criar grupos de trabalho talvez, para discutir temas que eles achem pertinentes... (ST2)

- Pois! “Através do estudo dos inquéritos concluímos...Então vamos ver o que podemos fazer!”(ST3)

EU- Bem, estou agora aqui a pensar como tu, mas se calhar essa não seria uma competência da Comissão, mas mais dos órgãos de gestão, não? - Se calhar...(ST3)

- O ano passado, essa informação, tivemos dificuldade em ver como havíamos de transmitir. Quando fizemos a análise, percebemos que havia departamentos que funcionavam muito bem, em que toda a gente trabalhava de forma muito cooperativa, com resultados muito bons e havia departamentos em que se sentia muita fragmentação e, se calhar, muito espartilhar de atitudes, de decisões...E então não demos a conhecer na reunião geral de professores essa informação detalhada dos departamentos. O que é que fizemos? No final da reunião, distribuímos a cada coordenador um relatório relativo ao seu departamento, pedindo para que ele fosse tratado, ou ainda o ano passado ou este ano em Setembro, e que fosse discutido. Nós até tínhamos a visão de conjunto – a A (da equipa) fez um quadro comparativo com as análises dos departamentos aos vários níveis...(SE3)

EU- Mas vocês não quiseram dar essa visão global à escola...

- Não quisemos sem que primeiro cada departamento fizesse a reflexão, porque este ano nós queríamos ultimar o relatório e ultimando o relatório, tínhamos necessariamente de incluir essa informação, não a podíamos escamotear, mas ela ia surgir publicada já depois dos departamentos terem feito a sua análise. (SE3)

EU- Mas não pediram aos departamentos essa reflexão por escrito...

2005;Thurler, 2002) e que é bem explicitado pela Coordenadora que acompanha este desde o início – envolver as pessoas desde o “nascimento”.

Em relação aos resultados em si, entre os docentes não faltou a divulgação, tendo em conta que além da reunião geral convocada para o efeito no final do ano, todos os Departamentos receberam, pelo menos, os relatórios relativos ao tratamento dos questionários dos seus docentes, tendo sido aí analisados. Terá sido ainda decidido pelo Conselho Pedagógico publicitar o Relatório na Internet. A responsabilidade da sua discussão não poderia ser obviamente da “Comissão”, e muito menos a iniciativa de moderar um plano de melhorias, embora pudesse definir formas de recolher dados dessas discussões, caso fossem agendadas. Mas a verdade é que o relevo dado ao assunto dentro dos Departamentos não terá sido o bastante para espoletar a discussão e reflexão de que os docentes parecem sentir falta. A questão pode colocar-se na pertinência desses dados e dessas análises, que também não terá sido encontrada para merecer destaque. E assim, poderemos ler algum desafio neste devolver à “Comissão” da responsabilidade pela sua discussão.

De facto, e dadas as fragilidades já referidas do dispositivo, os resultados não trazem grandes novidades para satisfazer a “curiosidade” que se terá formado em torno deles.

Começando pelos Departamentos e pelos dados que a eles se reportavam directamente, temos o “feedback” da análise das grelhas das reuniões resumido em duas constatações no Relatório Final do primeiro ano: que todos os Departamentos cumpriam o tratamento dos assuntos de uma forma muito uniforme; que a diferenciação pedagógica era o assunto menos frequente em alguns Departamentos. Aqui temos de novo uma insinuação no processo pedagógico, mas que nem sequer vem a ser explicitamente relacionada com as questões específicas e afins que são colocadas nos questionários.

Quanto aos questionários, a estratégia da Equipa de não divulgar na reunião geral os dados organizados e separados por Departamentos leva a crer que haveria muitas assimetrias, razão das cautelas para contornar as comparações e o seu possível efeito negativo no relacionamento. Este posicionamento de “pezinhos de

- Houve um coordenador que no final do ano nos apresentou – foi o único – exactamente um dos departamentos que detectámos não estar a funcionar tão bem – e este apresentou-nos uma reflexão, justificação sobre o seu departamento. De resto não pedimos. Mas essa reflexão ficou registada nas actas e nas tais grelhas onde vemos quem tratou, quando tratou e como tratou. Quando o relatório chegou a Pedagógico, já os departamentos tinham analisado, portanto não criámos ali atrito. (SE3)

EU- O que eu perguntei foi se no departamento reflectiram sobre os dados...

- Nós fizemos isso. (SC2)

- Nós fizemos isso no início deste ano. (SC1)

- Mas também não trouxe assim novidades, porque nós conhecemo-nos todos muito bem. (SC2)

– Que eu saiba, acho que os resultados são abordados no pedagógico, mas muitas vezes há uma falha de comunicação entre os representantes dos alunos no pedagógico e os restantes alunos, ou os professores dizem que aconteceu uma coisa e os representantes dizem que aconteceu outra, portanto acho que nunca, pelo menos nestes dois anos, nunca chegámos todos a saber bem o resultado da auto-avaliação. (SA3)

- Até alguém sugeriu que naquele período do ano seria bom que os alunos soubessem do que nós tínhamos feito; ao fim e ao cabo dar a conhecer a toda a comunidade; e nós na altura concordámos, mas depois... (SE2)

- É o problema do processo a usar para dar esta informação. Os DT seriam evidentemente o veículo mais directo, mais seguro para transmitir aos alunos. Porque nós pensamos ainda através da associação de estudantes, mas ela não estava constituída, porque é um processo que se estende por todo o 1º período. Mas é verdade que os alunos estiveram dentro do processo, uma vez que eles têm assento no CP. Agora não houve da nossa parte um pedido explícito a esses representantes dos alunos para fazerem reuniões, serem eles a transmitir a informação aos colegas. (SE3)

- Eu também acho que a apresentar-se aos alunos, deve ser pensado previamente, ou melhor, fazer uma selecção da informação que mais lhes interesse e de uma forma adaptada que não os sature. (SE1)

lã”, condizente com as cautelas de neutralidade inicial, é agora uma opção da Equipa para não “criar atrito” e não correr o risco de afrontar a profissionalidade de alguns colegas.

Independentemente da adequação da estratégia e da importância do relacionamento, sobretudo para semear e enraizar processos de auto-avaliação assumidos e consequentes, é retirado um mecanismo importante da análise, que é a comparação, e é abafado um mecanismo importante da discussão e reflexão, que é a provocação. Assim, tudo é pacífico e sem novidade e tudo acaba abafado nas actas ou anotado nas grelhas das reuniões.

Mas a questão principal reside na formulação inicial, aquela que poderia de facto ser positivamente provocatória de uma reflexão – a relação entre trabalho docente (nos Departamentos) e os resultados dos alunos, e que se perde nos interstícios do processo. Refira-se que estes “mini-relatórios” por Departamento apenas reflectiam os dados dos questionários aos docentes, apesar de terem sido tratados e apresentados também os dos alunos no Relatório principal.

Com os alunos, tal como com os pais e com os funcionários, é que não foram accionados os circuitos necessários à divulgação. Não estando eles na reunião, apenas os chefes de serviços no caso dos não docentes, foi deixado o assunto entregue aos mecanismos regulares de representatividade, a partir do Conselho Pedagógico, mesmo conhecidas e reconhecidas as limitações de comunicação. Uma das razões estará na acumulação de trabalho sobre esta Equipa, mas também se deduz um retraimento e um fechamento na norma organizacional, inibindo alguma criatividade possível e até desejável. Se o recusar da Equipa a apresentar sugestões de melhoria revelou maturidade organizacional, recusando-se a ser usada e associada a qualquer interesse político, no que respeita às acções de divulgação e à descoberta e negociação de outras formas de dar vida ao processo, podemos dizer que esta maturidade terá funcionado no seu reverso de demasiada acomodação. Procurar articular com as Associações de Estudantes e de Encarregados de Educação, e até com os não docentes, formas de divulgação e debate seria bastante adequado e mutuamente compensador em conhecimento e em

- E este ano estamos a construir um mapa comparativo. Para sabermos se houve ou não consecução das metas, construímos um mapa com os resultados relativos a cada período dos dois anos, para verificarmos se em turmas correspondentes, turmas de continuidade, houve ou não uma melhoria ao nível do comportamento, do abandono e dos casos de insucesso. Estamos a construir esse mapa, para podermos, no final do ano, transmitir à escola esse dado; para internamente ela avaliar as medidas implementadas e verificar se elas foram eficazes ou não. (SE3)

- Eu lembro-me de ter respondido o ano passado... Pela Páscoa, na reunião de pais, foi distribuído um inquérito onde demos, anonimamente(...)Mas sinceramente, há coisas que não foram alteradas. Uma delas, a qualidade da comida e a limpeza do refeitório. (SP2)

- Não. Era essencialmente nessa área dos recursos físicos, porque mesmo a nível dos professores - é evidente que há sempre um ou outro, mas grosso modo eles estavam muito bem avaliados. A parte dos funcionários também - lembro-me que todos tinham um nome, ou que eles tratavam os alunos pelo nome e, claro, há sempre um funcionário ou outro que também se distancia, mas grosso modo, a parte dos recursos humanos acho que estava toda muito bem. (SP4)

-Ao mesmo tempo ficámos satisfeitos porque a nossa escola vista pelos pais é globalmente boa. (SE2)

EU- Aquele objectivo que explicitaram inicialmente de que a escola achava que era boa, mas precisa mostrar que sim, sentem que se está a concretizar...

- Sim, está a concretizar-se. (SE2)

- Esta nossa atitude positiva relativamente à vida e à escola também nos faz olhar para os resultados de forma positiva, mas sem nunca escamotear, sempre com uma fidelidade muito grande às informações que nos chegam. Mas exactamente essa fidelidade faz com que nós não possamos dizer aquilo que muitos na escola gostariam que nós disséssemos... (SE3)

EU- Não fazem um retrato bonito...

relacionamento, dois dos grandes objectivos da auto-avaliação e dois dos ingredientes fundamentais para legitimar verdadeiramente os processos.

No caso dos alunos, em que o potencial criativo é imenso, bastará alguma orientação para fazer surgir modos de efectiva auto-avaliação de base, como aliás eles próprios referem já fazer nos seus projectos curriculares, embora em campos mais neutros como os dos recursos físicos. Sendo eles o verdadeiro núcleo da acção e preocupação da escola e simultaneamente actores principais nos processos nucleares, que sentido fará não pôr a sua voz em primeiro lugar, ouvindo-os e fazendo-os ouvir-se? Quando a Equipa se concentra na recolha de dados e no seu alinhamento comparativo, procurando uma relação racional entre resultados dos alunos e medidas implementadas, está apenas a tratar da tampa do grande pote de possibilidades de exploração desses dados; mas para tal era necessário introduzir vias menos diferidas de participação e formas menos frias de comunicação.

No caso dos encarregados de educação, apesar de não haver “feedback” dos resultados, o que mais lhes interessa são os efeitos imediatos na remediação do que apontaram como negativo, numa óptica perfeitamente condizente com o lugar de cliente em que são colocados, através da mediação do questionário. Mas além dos recursos e instalações, que é a esfera mais imediata em que se colocam e em que sentem terem palavra, outras esferas são registadas em enunciados simples e simplificadores, mas muito elucidativos das variadíssimas leituras possíveis. Repare-se que sobre os professores ou sobre os funcionários havia apenas dois itens directos nos questionários, com a apreciação do desempenho e do relacionamento, mas que parece autorizar estas formulações genéricas de satisfação por parte de docentes e mães.

De facto, o efeito das expectativas ou presunções que se querem ver comprovadas é bastante influenciador de todo o processo e das leituras dos resultados. Não deixando de ser legítimo, e até reconhecidamente uma das funções da auto-avaliação, o objectivar de percepções e o construir de argumentações para factos conhecidos, funcionando a dimensão simbólica de identificação com os contextos

- Mas também não fazemos um retrato dramático, absolutamente negro, porque nós confiamos nos dados que nos chegam. É que há pessoas que pegam no pormenor e fazem o retrato como se fosse do conjunto e às vezes eu penso que o trabalho que estamos a fazer é um pouco inglório, ou seja, há quem ache que o retrato que fazemos é muito cor-de-rosa. E aparecem relatórios que desvalorizam o nosso, que foi feito com todo o cuidado, e que se calhar não é tão conhecido e tão publicitado... (SE3)

(Demailly, 1998; Barroso, 2000:147-149), é limitador permanecer apenas nessa perspectiva, tal como formular juízos de valor à partida. O “olhar de forma positiva” referido pela Equipa será um bom ponto de vista no confronto com outros olhares negros, se estes evidenciarem derrotismo e desistência, mas poderá ser de facto inglório se ignorar ou eufemizar os aspectos vistos como mais negros

Além desta forma positiva, é necessária também uma forma mais compreensiva do olhar, que valorize os pormenores e as percepções de todas as cores, assumindo que o existirem já é significativo, independentemente da sua racionalidade ou expressão quantitativa.

3. Como tudo não acabou – efeitos e possibilidades

- Eu também acho que vamos notando melhoras e que este trabalho é muito proveitoso para a escola. Abandoná-lo já não era possível. Mesmo que nós não existíssemos como equipa, com os instrumentos que foram sendo construídos e que entraram no circuito normal, as próprias pessoas...(SE3)

- Também não sabemos se temos esse papel assim de forma tão clara, mas sabemos que ao nível dos conselhos de turma, as nossas grelhas de auto-avaliação são usadas na própria reunião para os professores tomarem consciência, ou mais consciência, do rendimento do aluno e das questões de indisciplina para fazerem a síntese. Portanto, as nossas grelhas funcionam. (SE2)

- Eu penso que é uma forma de uniformizarmos e articularmos o processo entre todos, porque, muitas vezes, eu tenho necessidade de confirmar algumas coisas que são analisadas no CP, porque há coisas que ficam diluídas e eu já nem sei se é assim, se é assado. Portanto acho que é uma forma desta informação não se perder. (SC2)

- Agora, por exemplo, ao nível dos departamentos, aí notei uma mudança muito grande. E não só, ao nível também do Conselho Executivo, sobretudo com o circuito de comunicação. Um dos pontos fracos que detectámos a nível da escola foi concretamente este: com muitos ruídos, muitas interferências, tempos desfasados...E então o que notámos este ano foi uma diferença absoluta. (...) Há também a preocupação ao nível dos departamentos do coordenador respeitar e procurar que a ordem de trabalhos seja realmente cumprida; no caso de não ser cumprida há a marcação de uma outra reunião. Portanto esta auto-avaliação da escola funcionou muito bem não só na criação de condições para o trabalho de cooperação, mas também ao nível do circuito de comunicação. (SE3)

- Nós sugerimos, por exemplo, que fossem criados espaços comuns de trabalho, porque era uma das queixas que a nível dos professores surgia com muita frequência. Foi pedido especificamente para que os horários contemplassem dias e horas em que fosse possível aos grupos trabalharem em conjunto. E eu julgo que dentro das possibilidades foi contemplado. Esta recorde-me. (SE1)

- Mas no caso da indisciplina, ao nível do CP (...)

Um dos aspectos mais relevantes da avaliação interna ou da auto-avaliação, do ponto de vista da Avaliação Externa, é a sua sustentabilidade, sabendo-se que muitos destes processos vivem muito de voluntarismos pouco cimentados ou emergem por necessidades imediatas, por exemplo, em resposta ao requisito da própria Avaliação Externa. Sabemos que na Sísifo este requisito funcionou como estímulo e justificação para o processo de “auto-avaliação interna”; no entanto, a sua sustentabilidade será um dos aspectos mais firmes em termos de efeitos organizacionais e um dos indicadores pode ser a estabilidade e continuidade da Equipa – a entrar no quarto ano consecutivo. O forte apoio da gestão de topo e o carácter bem legitimado e institucional do processo é outro dos ingredientes de sustentabilidade, como reafirmam todos os estudos (Demailly, 2001; MacBeth, 1999; 2005; Thurler, 2002). Outro ingrediente está na sua feição de instrumento de apoio à gestão dos coordenadores de departamento e dos directores de turma, sendo assim reconhecida a sua utilidade em termos de organização. As “grelhas” serão eficazes não apenas para reunir dados e facilitar o seu tratamento posterior, mas também enquanto guias das atenções e acções, contribuindo para um aperfeiçoamento da gestão intermédia, um dos pontos fracos na perspectiva da Avaliação Externa e do Director; no entanto fica ainda a possibilidade de incitar a reflexão sobre os processos na hora da constatação e recolha dos dados, sobretudo com o aperfeiçoamento que foi dado a estas grelhas, obrigando a uma maior explicitação.

Efeitos organizacionais imediatos são também apontados alguns, sobretudo pela Equipa e pelos docentes com participação no Conselho Pedagógico, que ligam os resultados da avaliação interna às medidas tomadas para melhoria, por exemplo, dos processos de comunicação, no sentido de conseguir mais eficácia, ou dos processos disciplinares, aos quais se procura dar mais rigor e celeridade.

Ainda no mesmo âmbito organizacional há mais um efeito destacado pelo Director e em que de novo a auto-avaliação é associada a instrumento de gestão, enquanto produtora de informação fidedigna capaz de

Viu-se que as medidas deviam ser mais oportunas e não dilatar no tempo e nós temos verificado que as instaurações de processos disciplinares têm sido realmente em tempo mais curto. (...) Nas tais medidas disciplinares, depois de se fazer aquele trabalho de sensibilização dos alunos, não há contemplação, não há aquela flexibilidade, há mais rigor...e agora haverá que ver se funcionou ou não. (SE3)

- E portanto tudo que ajude a uniformizar e articular as práticas será para bem de todos e dos alunos em particular. (SC2)

-Não quer dizer que a uniformização por uniformização só por si seja positiva, mas quanto mais entendermos o processo global, mais fácil é de chegar ao processo mais específico (...) É evidente que há especificidades próprias e elas têm que ter também o seu lugar, mas acho que isso ajuda... (SC3)

- Bem, aqui as pessoas são todas diferentes, vejo isso nos Conselhos de turma...É bom, para que os alunos convivam com vários tipos de pessoas, tenham várias experiências... (ST2)

- Eu acho que é importante que haja. Há sempre necessidade de reflectir sobre o que está bem feito e sempre se pode melhorar e aquilo que não resulta tão bem e em que são precisas novas práticas para melhores resultados. E não falo de resultados só académicos, mas em tudo o que contribui para esses resultados. (...) Agora no dia em que a escola passar a ser uma empresa, perde muito o lado humano e quem vai perder, se se caminhar para aí, são os alunos. E os professores também. A nossa profissão não é de vir aqui descarregar, fazer testes, corrigir...Não, há muito do lado humano! Se trabalharmos como uma empresa, cumprimos objectivos e ponto final! (ST3)

- É assim: acho que a avaliação de uma escola não deve ser só auto-avaliação; acho que deverá sempre haver alguém externo e quando digo externo não digo inspectores, mas porque não pessoas de outras escolas? (SP1)

- Em termos de conhecer a escola, havia aspectos em que pensávamos “Bem se vê que não vivem numa escola!”(...) Mas que a avaliação externa faz falta, faz. (ST3)

- O que eu acho é que ainda estamos muito longe que este esquema de auto-avaliação que estamos a implementar esteja no espírito de todos e faça com que cada sector da escola reflecta sobre aquilo que

sustentar o planeamento:

-Tanto que o Projecto Educativo que agora está a ser apresentado, fui precisamente buscar os pontos fracos apresentados nestes 3 anos pela equipa e outros – também fui buscar os da avaliação externa – e as falhas detectadas nestes 3-4 anos vão ser apresentadas no Projecto Educativo como precisamente os problemas da escola. E os problemas da escola neste Projecto Educativo, ao contrário de outros anteriores, vão ser todos com base em problemas objectivados, medidos, concretizados, e não em percepções que as pessoas possam ter. (SD)

Constata-se assim que há uma lógica dominante que percebe e aceita a auto-avaliação como um instrumento de gestão, com uma função evidente de controlo, em que uns desejam e projectam estratégias mais interferentes e outros vão-se escudando na natureza que acreditam “incontrolável” da acção educativa, sobretudo a acção docente, procurando preservar a inviolabilidade dessa esfera, em nome das vantagens intrínsecas para a qualidade dos efeitos. Por exemplo, vai-se argumentando que “uniformizar” práticas é uma boa estratégia, mas nem sempre é positiva e pode empobrecer a relação e o acto educativo. O aparente acordo sobre as virtudes da auto-avaliação e sobre o dispositivo em construção e funcionamento far-se-á sobre este equilíbrio entre um controlo, sim, mas que bate à porta, observa de longe e não faz perguntas incómodas.

No entanto, e apesar deste acordo, os discursos deixam entrever uma outra lógica, que sustenta outras possibilidades. Por um lado, há reservas quanto à qualidade e eficácia deste auto-controlo e um reconhecimento da necessidade de avaliação externa; por outro, entre os docentes, há uma clara e generalizada noção de que esta auto-avaliação não o é verdadeiramente, porque só toca a superfície dos processos, gerando informação, mas não conhecimento. A referência ao “entrar no espírito” e à reflexão como necessários à produção de mudanças é bem revelador dessa percepção, que se afina e focaliza ainda mais concretamente no “partilhar” de experiências e práticas, na “ligação” e “interacção”. Ainda que apenas como realidade em falta, e até como discurso politicamente correcto, perfeitamente compatível com a lógica avaliativa modernizante, não deixam de ser referenciais que podem guiar outros caminhos. A convocação do conceito de “aprender” e a implicação pessoal numa

faz. Porque acho que se isto não acontecer, a auto-avaliação não será eficaz. (SC1)

- Eu acho que a auto-avaliação é importante, mesmo para reforço da escola como instituição. (...) Nós reflectimos, analisamos os resultados, mas não partilhamos soluções entre nós, não partilhamos experiências. (...) Isso é uma evolução que fazemos individualmente, mas não há reflexão sobre as coisas, pontos de partida para novas práticas. Penso que isso não é feito. (ST2)

- Eu produzo imensas escalas para avaliar isto e aquilo e depois sei que o meu colega também produz imensas escalas, se calhar para avaliar a mesma coisa...É que esta autonomia também é prejudicial e é por isso que eu, de alguma maneira, ainda sinto a falta da interacção entre as pessoas, falta de ligação. (SC3)

- Devíamos ter mais conhecimento... (...) Porque não haver uma oficina de formação?...Lá está, ainda não tinha pensado nisto, é muito importante pormo-nos a pensar! Ou uma oficina, ou uma acção de formação, como quisermos chamar. Eu sei que as coisas impostas não resultam, mas há situações em que tem que ser. (ST3)

- Eu dizia há bocado que a avaliação fará algum sentido se depois houver feedbacks, não é? Aliás é o que acontece com os nossos alunos. Nós teremos mais sucesso em coisas que existam à volta da auto-avaliação. Penso eu, não sei...(SC3)

- O problema é que nós muitas vezes, nós professores, vemos mais as questões pessoais do que as questões profissionais. Por exemplo, uma das primeiras críticas apontadas pela equipa de avaliação foi a falta um bocadinho da diversificação de estratégias na sala de aula - se calhar das coisas mais importantes no meio de tudo isto. E até foi a Pedagógico por várias vezes – “então até os alunos já se referem a isto e se queixam...” (...) Agora eu acho que aqui é mais a nossa capacidade auto-crítica de reconhecer que, realmente, o outro lado tem razão, “então deixa-me ir repensar, deixa-me ir fazer isto de outra forma”. Pronto, mas isto pode ser que muitas vezes em Pedagógico, “água mole em pedra dura”, não é?... (SD)

- Ora para serem bem avaliados e progredir na carreira têm que ter um bom trabalho atrás de si (...) Qualidade de trabalho na sala de aula, qualidade de trabalho na coordenação, qualidade de trabalho no relacionamento, uma dinamização de actividades...Isto está tudo ligado. (SD)

posição parecem ser bons indicadores de partida:

- Isso depende realmente da maneira de ser e de estar de cada pessoa...Mas em termos de escola a minha percepção é que tem uma dinâmica própria e é receptiva à inovação. Claro que há sempre um ou outro caso, como em tudo na vida, há sempre pessoas que rejeitam, que são reactivas à inovação, mas não vejo isso em termos globais. Se calhar 85 a 90%...não sei, também estou a mandar assim um número...começam a verificar que realmente é interessante e apostam na escola e estão disponíveis para aprender. Eu pessoalmente coloco-me nessa posição. (SC3)

Temos ainda a referência à mudança já em curso e ao contexto específico da Sísifo, cruzando a perspectiva profissional com o sentido organizacional. Este situar no contexto e pensar novos horizontes de identidade com a profissão, mas também com a escola particular a que se pertence (Thurler, 1994; Dubar, 2000) é também um dado novo, perfeitamente compatível com a construção de uma relação mais interiorizada com a auto-avaliação.

Em relação ao conhecimento, é muito interessante a sua ligação à formação e não tanto à auto-avaliação, com o revelar do grande e comum obstáculo ao seu sucesso, enquanto processo formativo e produtor de verdadeiro conhecimento – a dificuldade em destrinçar o pessoal do profissional. O elemento externo, legitimado por uma posição supostamente superior na relação com o conhecimento, ajudaria a evitar o confronto com esta dificuldade, mas sabe-se como esta exterioridade é também responsável pelo imenso desperdício do conhecimento em contexto das formações. De facto, e como sugere um docente recorrendo ao exemplo da relação pedagógica dos alunos e ao papel da auto-avaliação, só a consciência da necessidade e a relação de sentido podem sustentar bons processos de aprendizagem e mudança (Demailly et al, 1998). A outra solução, referida pelo Director, suspensa no efeito da insistência e da exaustão, tal como a outra ainda, suspensa na obrigatoriedade e no interesse pessoal, decorrente da aplicação do modelo de avaliação do desempenho anunciado, sofrendo de redobrada exterioridade, pouco prometerão ao projecto autónomo de uma Sísifo com qualidades mais genuínas e mais sólidas.

Retomando a questão da avaliação do desempenho docente e o facto de não ter sido trazida pelos docentes para o centro das nossas conversas, tirando a leitura

- Repara numa coisa – não só pela via da ADD. Nós já temos há 3 ou 4 anos a matemática em parceria. A questão é esta dos professores em relação à escola: uns posicionam-se deste lado e outros deste. Há estes que acham que outro professor na sala de aula é um colega que está aqui para me ajudar; e há estes que acham que estando lá o colega há uma interferência no trabalho. Porque os professores, durante anos e anos a fio trabalhavam na sala de aula como alguém chamou “uma espécie de caixa negra”, onde ninguém entra, assim um espaço inviolável... Quando deve haver o máximo de transparência, a porta estar aberta e “quer ir ver?” E estando nós em sociedades cada vez mais exigentes, os professores ainda não terem percebido esta mudança... Em Matemática, já há 3 ou 4 anos, há parceria, está lá outro professor! Mas não todos! É preciso o “click” para a mudança...(SD)

- Eu acho que a autonomia apareceu da necessidade – “e agora o que é que fazemos?” Os alunos muito difíceis, “ene” velocidades dentro da sala de aula, cada caso é um caso...(...) Essa necessidade é que levou a que trabalhássemos muito mais em conjunto.(...) Até porque as próprias exigências de escola levam a que assim seja. Não falo só da experiência dos CEF. Hoje há abertura da sala de aula; nada que se compare com há 10 anos atrás. (SC2)

- Sim, mas as grelhas foram também alteradas, porque quando fomos a analisar as grelhas do departamento- eu fiz isso com a F - aquilo era quase tudo por cruzes – havia uma parte para observações, mas poucas foram as pessoas que escreveram alguma coisa. Aquele foi o trabalho que eu acho que foi mais infrutífero. Tínhamos as cruzes, mas não ficámos assim com nada, não tínhamos assim nada de palpável. E então este ano resolvemos fazer as grelhas de modo diferente e eu acho que estão a resultar muito bem. E porquê? Faço eu isso, quase sempre, no meu departamento. Vou preenchendo a lápis e aquilo fica um resumo - já quase não é preciso ler a acta – fica tudo dito em duas linhas muito pequeninas. (SE2)

- Há e por exemplo a participação dos alunos na própria vida da escola, que é importante observar, ou o tal crescimento como pessoa que precisamos de saber como é que havemos de detectar...Temos a percepção a partir da opinião dos alunos e dos conselhos de turma, mas precisamos de saber a mais-valia em termos de formação humana, a diferença entre o que nos chega e o que sai... (SE3)

possível e já referida de relação com o contexto da liderança descolada dos interesses dos docentes, também revela que não foi feita nenhuma colagem negativa com o processo de auto-avaliação organizacional em curso. A Equipa não refere nem essa colagem, possível obstáculo à implementação, nem nenhuma interferência na linha e no seu plano de trabalho. Apesar desta diferenciação e distanciamento ter sido uma vantagem para a ancoragem do trabalho e do dispositivo interno, também podemos entendê-la como uma oportunidade perdida, ao não serem detectadas reflexões sobre a inevitabilidade e importância dessa ligação, com todos os perigos, mas também com muitas possibilidades de construção autónoma. A ligação mais explícita é feita pelo Director e, como já referido, na lógica da concorrência e das suas virtudes no fabrico da qualidade, numa recuperação da articulação mecanicista e dependente (Mintzberg, 1996).

Mais uma vez, outras possibilidades se vislumbram nas palavras dos docentes, alinhando por outras circunstâncias de adversidade e necessidade que terão mudado e modelado a profissionalidade docente, por imposição do contexto, mas num sentido colectivo mais concreto e próximo, formando uma almofada mais quotidiana.

No campo da meta-avaliação, temos pois uma lógica explícita que se solidifica e apura, traduzida num pendor racionalista, quantitativo e gestor da auto-avaliação, numa função informativa e de controlo, procurando tecer uma malha que tudo cubra e tudo capte, incluindo uma fugidia mais-valia em formação humana. Mas esta lógica nem é rígida nem exclusiva, admitindo outros efeitos e uma função mais formativa, decorrente de uma reflexão espontânea a partir da racionalidade dos dados, ou a partir de um investimento mais dirigido a essa reflexão, seja através da formação, seja através de uma maior participação de base e de um posicionamento mais pró-activo da “Comissão”.

Entre as linhas, as entrelinhas e o tempo que passou e não se escutou, fica um caleidoscópio de possibilidades, das quais a mais importante será a existência e a consciência dessa possibilidade: um “topus emancipatório” de encontro de vontades.

III – Síntese interpelativa

Sísifo aspira muito por um impulso emancipatório, que a revitalize e promova, mas continua enclausurada num círculo vicioso e depressivo de periferias e dependências: poucos alunos, poucos apoios, muitos problemas. Estas teias adversas tolhem realmente a Escola, mirrando os seus recursos e aspirações, levando-a a focalizar-se no que não tem, numa lógica de carência (Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C., 2001) que sempre imobiliza ou dificulta qualquer aprendizagem, que deve fazer-se a partir do que se tem, valorizando-o, e não do que se não tem. Esta constatação feita no campo curricular e na relação com os alunos é aqui claramente apanhada num “ambiente” mais geral e organizacional, levando-nos a confirmar a co-relação entre projecto pedagógico e projecto organizacional nas escolas.

Esta relação ficou também expressa nas “naturezas” da escola definidas por Derouet (1992), ajustando-se Sísifo à “natureza doméstica”, em que o projecto pedagógico assenta na continuidade entre a educação familiar e a educação escolar e em que o objectivo principal é a formação do carácter (o saber ser), havendo lugar destacado para a afectividade, a sensibilidade e a educação do corpo; as escolas com esta “natureza” são reconhecidamente muito abertas à comunidade e ao exterior e no interior organizam-se muito em torno do trabalho de grupo, mais valorizado do que o investimento individual.

Temos então duas forças que comprimem Sísifo em dois sentidos contrários, anulando-se mutuamente, de certa forma. De facto, é a rejeição das dependências e carências que espreita o impulso de alianças com a comunidade num sentido de autonomização, mas são também estas alianças que ampliam a ideia de redução de possibilidades de acção, quando o referencial continua a ser único e a valorizar outros resultados desadaptados do contexto da Sísifo. Ou seja, Sísifo sabe da sua diferença e assume-a, mas num processo que não se baseou numa escolha e sim numa inevitabilidade, ou mesmo fatalidade. E assim, a sua relação com a comunidade aproxima-se de mais uma dependência, até porque é preciso investir muito para a cativar.

Ainda assim, e muito por efeito das dificuldades, há também um círculo virtuoso de solidariedades, que cria e sustenta uma relação bastante positiva com a escola, nomeadamente dos alunos. Não tendo alterado a composição social geral da população discente, é reconhecida uma progressão positiva no ambiente escolar nos últimos anos, com dois indicadores balizadores que configuram também duas apostas ou linhas de acção – menos indisciplina e mais implicação em actividades da escola. Isto e todo o esforço de investimento em ofertas alternativas e numa forma alternativa de viver a escola sem as habituais pressões a ela associadas, deve-se sobretudo ao trabalho dos docentes que, por adesão a esta “natureza doméstica” ou por resignação, acabam por reformular os seus referenciais e construir formas mais ou menos estáveis de se relacionarem com a escola e com a profissão.

A regulação da actividade da Sísifo é assim feita por ajustamento mútuo e contínuo, tendo como referência principal um patamar de entrada e não um patamar de saída, ou seja, procurando uma progressão e não um resultado fixo. Mas com ironia dos docentes ou mágoa do Director, é reconhecida a existência e influência dessa regulação pelos resultados, numa linha de “quase mercado” (Afonso, 2002a) que não conseguem ignorar, contribuindo para a tal lógica do *deficit* tão constrangedora.

Além do dilema do referente para aferição da regulação, Sísifo tem ainda o dilema do referencial do como fazê-la.

No caso da liderança, observámos uma combinação entre a solução administrativa, de trabalho em bastidores e muito assente no planeamento e estruturação, e a solução interpessoal, de mistura com as pessoas, de consulta e conversação (Ball, 1994). Ambas se adaptam a um propósito de estabilidade ou de apaziguamento, o que parece funcionar, remetendo para a sombra as possíveis oposições e evitando o enfrentamento. No entanto, também do lado do Director este evitamento é constrangido e solução de recurso, pois considera não dispor dos mecanismos que legitimem uma regulação mais racional e de prestação de contas e uma liderança mais antagónica. Também aqui Sísifo revela a sua dependência externa, aguardando que seja o sistema político a lançar os instrumentos para se auto-regular, sobretudo aqueles que permitam contrariar as deficiências da burocracia profissional dos docentes.

Este é o grande síndrome de Sísifo, que efectivamente sobrevive à custa da libertação das peias da regulação burocrática, que não servia neste contexto “fora de lei”, demasiado complexo e imprevisível, mas que agora vive a ameaça de um controlo diferente, mas não menos castrador, puxado para o âmago das suas dinâmicas.

De facto, e independentemente do efeito das medidas políticas centrais inevitáveis na regulação da profissão docente e da escola, no interior da Sísifo já se desenham contornos dos referenciais destas políticas, que alinham racionalidades simplificadas e simplificadoras de qualidade por referentes de quantidade, operando um efectivo reducionismo da causa educativa e formativa e, por extensão e simpatia, da causa e natureza humana (Wrigley, 2004). O projecto e dispositivo de auto-avaliação que focalizámos transporta consigo “sementes dessa violência”.

A sua emergência associa-se à Avaliação Externa da escola, e é assim assumida, numa lógica mais burocrática e dependente – porque a lei obriga e o Programa de Avaliação Externa exige –, ou numa lógica mais autónoma no sentido de auto-legitimação e argumentação em contraditório. No entanto, esta dependência na legitimação não se consubstancia no processo, sendo desenvolvido um dispositivo próprio, retoricamente fundado em necessidades prioritárias sinalizadas no Projecto Educativo e, sobretudo, com uma forte sustentabilidade, assegurada por uma continuidade e coesão da Equipa, bem como do seu esforço e dedicação, e por uma estabilidade da estrutura básica do dispositivo. Este insere-se, portanto, numa regulação horizontal da Sísifo, como mais um instrumento para recolha de informação, que todos acreditam dever e poder servir melhores opções e melhor gestão. O projecto, que parte de uma confluência ao centro e no topo, é desde logo bem legitimado nas bases, que sabem dele e esperam dele. Satisfeitas estas condições básicas de sucesso – legitimação no topo e na base, sustentação e continuidade – o que impede este dispositivo de funcionar como o tal impulso emancipatório tão desejado, ou, pelo menos, para tal contribuir decididamente? De uma forma tão sucinta como simbólica, falta-lhe a palavra.

Primeiro, porque apesar de legitimado, nunca foi discutido e clarificado o seu sentido, gerando alguns acordos sobre o que esperar dele e da sua relação com o projecto educativo, nomeadamente referenciais e referentes de qualidade. Ficou o silêncio, a desconfiança e o equívoco, todos inibidores de boas mudanças.

Segundo, porque se escudou numa racionalidade técnica, assente em grelhas e números, que podem de facto fazer falar alguns fenómenos, mas que deixam escapar outros e aprisionam a

maioria, reduzindo-os às suas características menos importantes, sobretudo nesta “natureza doméstica” tão modelada em gestos e afectos.

Terceiro, porque não questionou o núcleo de vida da escola – o efectivo trabalho do professor e do aluno, desenvolvido na sala de aula, mas também nos lugares formais de planeamento e avaliação, mantendo a “caixa negra” que dá lugar à suspeição de que não se faz melhor porque se não quer, e abrindo as portas à regulação mecânica e agressiva, assente na obediência e no castigo.

Quarto e último, porque, mesmo que limitados, os resultados não foram arremessados em jeito de provocar e convocar palavra, para com ela compor de facto uma auto-avaliação, com voz e eco na regulação e mobilização de base e não apenas nos ajustes organizacionais.

No entanto, há que salientar o caminho sólido iniciado com este projecto, que só precisa agora de se reconfigurar de dispositivo fixo, de novo em projecto, continuamente renovado, investindo mais na sua solidez técnica, mas abrindo à flexibilidade de outras componentes menos estruturadas e esplotando a análise e reflexão colectivas.

Muitos não hesitam em atribuir-lhe efeitos, sobretudo organizacionais e no sentido de melhorias, mas a maioria refere sobretudo as possibilidades e, mais ainda, os desejos em aberto, de ver a auto-avaliação constituir-se em dinâmica de participação e de formação. Aos docentes não satisfaz esta lógica de satisfação do cliente, mas também não deve satisfazer a lógica de não interferência da burocracia profissional, devendo ser procurado outro significado mais condizente para a expressão “autonomia responsável”, usada pelo Director. Esperar que alguém decrete, ou decretar internamente os destinos e feições da auto-avaliação não é um bom exercício dessa autonomia.

Temos finalmente os alunos, que na Sísifo são sem dúvida centrais quando nos colocamos numa perspectiva de regulação pelos interesses, sendo os seus o verdadeiro e principal objecto. No entanto, no projecto e processo de auto-avaliação eles não têm protagonismo e constituem-se em objecto, mas não em sujeito, o que contraria a própria natureza do projecto cívico da Sísifo, que consiste basicamente na emancipação dos seus alunos.

4ª Parte

Discussão final

1. Aproximação às questões de pesquisa

1.1. Que mudanças se percebem e se vivem nas escolas públicas na sequência da introdução de processos formais e institucionalizados de auto-avaliação?

- Quando a auto-avaliação parte de dentro, neste caso da instituição, da escola, e há um investimento, é sinal que há coisas que podem ter efeito. Mas a partir do momento em que a auto-avaliação surge apenas do Estado e como burocracia apenas, acho que os efeitos vão ser muito, muito mais reduzidos. Agora se houver uma interiorização da escola a dizer que é positivo e que é para apostar nisto... (HA5)

A primeira constatação analítica é a de que não poderá falar-se de processos institucionalizados de auto-avaliação nas nossas escolas, nem sequer de avaliação interna²⁷, se tomarmos o sentido de estabilização e inclusão nas rotinas da instituição, ou seja, construindo um espaço social e prescrevendo acções (Lascoumes; Le Galès, 2007: 98). Se tomarmos um sentido mais ligeiro de legitimação pela instituição, então diremos que se cumpriram as formalidades nesse sentido, de acordo com os requisitos internos, diferentes nas três escolas. O apoio formal e explícito dos órgãos de gestão e, sobretudo, o seu reconhecimento como prioridade, será de facto um dos factores de sucesso de qualquer processo inovador, muito mais destes, envoltos em alguma hostilidade de partida (Demailly et al, 1998; Thurler, 2002; MacBeath et al, 2005). No entanto, o apoio formal e institucional parece alinhar-se aqui mais nas “modas” da retórica gerencialista e na tradição burocrática, ou como também é referido, na segunda revolução burocrática (Lascoumes; Le Galès,

²⁷ Apesar de inicialmente se preferir o conceito de auto-avaliação a avaliação interna, durante o estudo empírico percebeu-se que convinha distinguir ambos, o que se fez já na sustentação teórica. Assim, a avaliação interna envolve todas as iniciativas da escola para recolher, analisar e interpretar dados do seu desempenho, independentemente da função – para prestar contas, para ajudar na gestão ou para espoletar e apoiar reflexões e melhorias. Quando os dados são alvo de análise e reflexão pelos próprios actores a que dizem respeito, num plano preferencialmente colectivo, podendo eles intervir no plano de melhoria, estamos perante uma real auto-avaliação. No fundo, é apenas respeitar de perto o valor semântico da palavra – uma auto-avaliação não pode confundir-se com hetero-avaliação. A situação ideal é que a avaliação interna contemple dispositivos de hetero-avaliação e de auto-avaliação, se pretendermos manter a defesa da sua importância na qualidade de todos os processos de gestão organizacional e curricular ou educativa.

2007:114). A avaliação entra como instrumento do referencial da qualidade e da eficácia, confundindo-se com conhecimento e suportando lógicas supostamente racionais de gestão, em que o resultado toma o lugar da regra na regulação fria e calculativa. Invocando as lógicas referidas por Demailly et al (1998), estaremos perante a lógica da racionação dos meios, do modernismo organizacional da administração pública e da livre-escolha e concorrência do “quase-mercado” escolar, mas longe da que designam por “projecto crítico e democratizante”.

Para se projectar uma institucionalização, o tempo será uma componente importante e que aqui, no convívio com esta prática e com todas as lógicas que a envolvem, foi ainda escasso, dado que os três processos aqui analisados são-no no seu segundo e terceiro anos de “vida”. Mas o tempo poderá ser requisitado num sentido inverso, nas sedimentações que já legitimou, nas institucionalizações que já ajudou a promover e, logo, nas “resistências” à mudança que ajudará a modelar. Sendo as escolas instituições e tendo estas um efeito próprio, criando uma “path dependence”, as escolhas do passado afectam sempre as escolhas do presente (Draelants, Maroy, 2007a:10-11). Isto é absolutamente verdade para as nossas escolas, que se distinguem nas suas naturezas, naturezas essas que fazem a ponte no tempo, que se revelam em imagens – externa e interna – e que se actualizam nos mecanismos de regulação. Assim, a natureza cívica de Atena, a natureza industrial de Hefesto e a natureza doméstica de Sísifo (Derouet, 1992)²⁸ interferem nas dinâmicas de avaliação interna que se constroem, embora não as determinem.

Atena não investe, porque a auto-avaliação é vista como marginal e até um estorvo ao processo fulcral de leccionação e de trabalho para os resultados. Faz-se porque e enquanto é burocraticamente obrigatória, e só é questionado o seu sentido quando é feita a colagem ameaçadora à avaliação do desempenho individual dos docentes. O que é produzido em termos de dispositivo é de facto “inofensivo” em todos os sentidos, porque não produz informação fiável nem interpelativa. O importante da regulação já se fazia e continua igual, não se detectando qualquer impulso sério ou necessidade clara de mudança, a não ser da perspectiva da Directora, que vai dando conta das franjas menos bem reguladas, sobretudo por confronto com os resultados da avaliação externa. Em Atena, mudança é sinónimo de alerta e de risco e vem sempre do exterior.

Hefesto investe bastante e voluntariosamente num projecto de fôlego para a avaliação interna, mas abandona-o quando a burocracia sufoca a adocracia (Mintzberg, 1996), ou seja, quando a avaliação do desempenho docente absorve os recursos humanos, normalmente ocupados em dinâmicas de projecto, entre os quais este específico, e desmobiliza a liderança. O dispositivo iniciado partia de uma tentativa de compromisso com a mesma burocracia, ao pretender seguir o “modelo”

²⁸ No caso francês, Derouet (1992) identificou três “naturezas” das escolas ou três formas de identidade colectiva que apelidou de cívica, industrial e doméstica. A primeira “natureza” remete para uma lógica mais académica, baseada numa pedagogia de corte da escola com o mundo, na palavra e na abstracção, na impessoalidade da relação pedagógica, rapidamente associada aos nossos antigos liceus. Na lógica industrial, a pedagogia assenta mais nos recursos e focaliza-se no saber-fazer, preocupando-se com a adaptação da formação ao mundo do trabalho e do emprego; a associação desta “natureza” à das antigas escolas técnicas emerge desde logo. Finalmente, a lógica doméstica situa-nos num contexto mais aberto, de ligação da escola ao meio e de pontes pedagógicas entre as vivências domésticas e as aprendizagens, mediadas pela afectividade e pelo apelo à sensibilidade, em que se recusa a selecção escolar e se prefere o trabalho de grupo ao trabalho individual.

da avaliação externa, mas também com as novas tecnologias de gestão, com incorporação de modelos baseados na satisfação do “cliente” e conceitos como qualidade, eficácia e eficiência. Em Hefesto, a mudança é gerida com compromissos e a avaliação interna é encarada como estratégia normal, mas apenas quando for possível, sem pôr em causa os equilíbrios construídos.

Sísifo investe com prioridade na avaliação interna, como estratégia de atrair as boas mudanças, e persiste no seu projecto, podendo aqui já falar-se de efeitos, sobretudo em termos organizacionais, tanto no planeamento, nomeadamente na reformulação e sustentação do projecto educativo, como na execução, por exemplo na coordenação de departamentos. No entanto, a prioridade deste projecto transportava duas ambições principais - uma primeira, frustrada, de bem “impressionar” no processo de avaliação externa; uma segunda, de mudança mais profunda, mas ainda não percebida, no quotidiano, esta provavelmente retraída perante os ecos da avaliação do desempenho docente, aqui curiosamente mudos.

Num primeiro relance pelas análises efectuadas, diríamos então que apenas se poderá falar de mudanças superficiais, não interferentes decididamente com as rotinas formais e informais das escolas, embora o da Sísifo a isso se proponha também. Os processos de auto-avaliação poderão ser lidos no âmbito da descenralização das estratégias de hipocrisia organizada (Martins, 2009), num fazer de conta que se faz, afinal uma conduta já bem treinada com todas as reformas (Lima, J. Á, 2008a). Mas num registo mais de fundo, percebe-se a intrusão de um novo referencial, no sentido aqui tomado de P. Muller (2003), designando os quadros de representação e de inteligibilidade do mundo que sustentarão as políticas públicas e explicarão as suas mudanças, quanto mais não seja pela introdução da prática em si, como algo de novo e cumulativo com as práticas anteriores. Além disso, todas constroem dispositivos centrados em questionários, anónimos, a maioria na lógica da satisfação do cliente, facilmente enquadráveis numa lógica do mercado, em que valem as tendências mais do que as essências, em que a quantidade fala pela qualidade e em que a adição do individualizado subtrai o colectivo.

Embora aparentemente não interferente também, este novo referencial vai deixando mensagens subliminares, por detrás de instrumentos aparentemente técnicos e neutros (Lascoumes; Le Galès, 2004). As estruturas dos dispositivos assentam, portanto, na recolha individual de percepções e opiniões, cujos dados foram tratados pelas equipas de docentes, com a sua análise transposta para relatórios apresentados – nem todos – ao Conselho Pedagógico. A participação dos actores limitou-se, assim, ao responder de inquéritos ou ao colaborar na sua aplicação aos alunos e pais. Sobre os referidos relatórios, nada ficou de relevante na sua memória:

- *“Sim, foram referidos pela Presidente; alguns lembro-me que não apresentaram, mas um era muito extenso”(HC1); “...aquilo foi arquivado, ponto final” (HC2).*

- *“Eu fiquei com a ideia que o resultado era bastante bom!”(AC2);*

- *“Embora chegue um papel a toda a gente, chega sem alma. (...) As pessoas não vestiram a camisola da auto-avaliação”(SC2).*

O que se destaca como verdadeiramente explosivo na vivência das escolas durante o período de investigação é o processo de implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente, que interfere decididamente com as suas rotinas e, especificamente, com os processos de avaliação interna. Sendo o modelo inequivocamente conotado com uma lógica de controlo e concorrência,

mais concorreu para vincar esta feição da avaliação interna, sobretudo porque esta se cruza com a avaliação externa e esta, por sua vez, com a avaliação dos docentes. A palavra avaliação viu assim a sua força diabólica exponenciada no seio das escolas e dos docentes, com um reflexo simétrico de negatividade na sua imagem profissional, através da sentença pública mediatizada de que não queriam ser avaliados. Na nossa pesquisa entram duas lógicas através da voz dos encarregados de educação que dão conta deste efeito – os de Atena, que ou expressam explicitamente ou deixam entreter esta “verdade inconveniente”, usando já as palavras de um aluno de Hefesto; os de Sísifo, que deixam escapar uma certa compaixão e condescendência, protegendo os da sua escola com a sua participação e interesse:

- Porque de facto a medida que nos deu é que, os professores ficaram tão assoberbados por tudo isto que estava a acontecer, que não são capazes também de tirar o lado positivo das coisas, e ele às vezes também existe, mas ficaram completamente...Eu senti, de facto, uma completa absorção e por razões várias, mas não importa. (AP2)

- Os professores foram-se embora, porque sabiam que iriam ter muitos problemas, que teriam que mudar as práticas e muitos não seriam capazes. (NC 29/4/09)

- Não, eu própria como representante pedi aos pais para virem, porque esse é um item que entra na avaliação deles. (SP2)

Como ficou bem documentado na voz de todos os grupos de participantes no estudo, este processo, que caiu verticalmente nas escolas, retraiu as dinâmicas horizontais de avaliação interna, sobretudo as que estavam a dar os primeiros passos. Os indicadores são objectivos: um afrouxamento do trabalho das equipas; um lugar de último plano nas dinâmicas organizacionais; reacções menos favoráveis, ou mesmo de afronta, por parte dos docentes.

- Eu acho que isto está a matar o que estava a nascer de bom e de positivo a nível das avaliações, com o contraponto da avaliação externa que nos iria ajudar a aprofundar a auto-avaliação ou avaliação interna. (...) é natural que se houvesse práticas de auto-reflexão mais enraizadas, é natural que também se reagisse melhor a este processo todo” (AT1).

- Ou seja, a Avaliação do Desempenho matou o andamento disto! Pronto! Pura e simplesmente! Uma coisa que estava a nascer e a ser organizada, veio a Avaliação do Desempenho e matou tudo o resto. (HD)

Na nossa perspectiva, eram estas dinâmicas de avaliação interna as matriciais, que deveriam sustentar-se para depois receber e sustentar qualquer avaliação individual dos docentes, supondo que para esta se mantenha o objectivo de melhoria do desempenho e a função formativa, só realizáveis no seu natural contexto colectivo. Estes também concordam, embora antes, em nenhuma das escolas, tenha sido feito qualquer cruzamento reflexivo e construtivo entre os dispositivos de avaliação interna que criavam e a avaliação do desempenho docente que já pairava no horizonte das decisões políticas governamentais. Este é bem um sinal da exterioridade que caracteriza estes processos que analisámos, que pode remeter para a falta de confiança na real autonomia da escola, sempre suspensa na leitura do Diário da República, mas que também remete para o chamado individualismo docente, ou tão só para a falta de dinâmicas colectivas de trabalho e reflexão. Entre o referencial burocrático-profissional e o referencial de mercado, parece nada se impor, deixando espaço vazio para invasão. Isto mesmo fica claro, na lógica dependente, adaptada e instalada para durar, que nos é dada nas palavras decididas de outro actor, em resposta aos possíveis efeitos deste trabalho de auto-avaliação:

- “Depende do Director que aí venha!” (HC3).

Regressando ao contexto organizacional e apesar das palavras anteriores deixarem entreler mais um efeito macro, esperado com a nova lei de direcção e gestão, também em vias de implementação e directamente associado a um regresso do autoritarismo e do controlo, é claro que as lideranças internas são diferentes e fazem diferença no modo como coordenam os interesses e regulam a acção. Assim, na Sísifo há um acordo sobre as mudanças urgentes e o novo referencial pós-burocrático é assumido como uma resposta possível; na Hefesto a mudança faz parte do quotidiano, o novo referencial já havia sido adaptado e, logo, todas as respostas são dadas como dadas; em Atena é que se percebe um dilema em crescimento, mais notório pela clara distância de referenciais, mas também de interesses – uma parte dos docentes bem instalada na autonomia profissional e a Directora que vai assumindo não poder ignorar o facto, pelos prejuízos ao interesse de outros e, portanto, ao interesse da escola, dando a entender uma aproximação à lógica da nova gestão e da prestação de contas.

E é precisamente neste patamar que será necessário equacionar a mudança – no interesse e bem comum. Perante a fragmentação burocrática, o enfraquecimento da autonomia profissional e a insinuação da lógica de mercado e da concorrência, como garantir o serviço público da escola ou a qualidade da escola pública?

- Virar as coisas e centrar a questão nos professores. Aliás porque eu acho que o aluno é o centro de uma escola, mas o professor está mesmo juntinho! (HB3)

- Eu acredito na auto-avaliação, agora que vai mudar a escola...Eu gostaria, sim. Mas quem é que vai mudar a escola? São as pessoas que fazem a escola, a comunidade educativa. Se a comunidade educativa não quiser mudar... (HB1)

A exterioridade da demanda não impede a perspectiva generalizada de que a resposta fundamental, quando se refere a mudança, está dentro da própria escola, depende das pessoas, unidas na “comunidade educativa” (ainda que apenas retoricamente) e, sobretudo, das pessoas “centrais”, que são os professores. Este “centrar a questão nos professores”, apesar de conter alguma ambiguidade e de admitir a necessidade de intervenção, remete sobretudo para as medidas políticas “da hora” e para a viragem ansiada, no sentido de revalorizar o papel dos docentes. A quebra da aliança entre o Estado e os professores (Barroso, 2003), no ponto rubro da ruptura com a questão da avaliação do desempenho, não anula a percepção que estes têm do seu poder, ainda que se convoquem novas alianças “comunitárias”. O que parece claro é a referida centralidade da escola na acção pública de educação, emergindo a percepção disseminada do seu papel produtor, mais do que reprodutor, de políticas educativas. Com todas as limitações e avessos da autonomia decretada das escolas, há uma noção profunda no terreno, ainda que nem sempre coerente, de que as suas margens são dilatáveis e de que as escapatórias habituais ao controlo não serão anuladas.

Se a garantia do serviço público deverá ser ainda e sempre competência do Estado, como meta-regulador das políticas públicas (Barroso, 2005:171), nomeadamente, e neste caso, através da Avaliação Externa das Escolas, a verdadeira natureza do serviço educativo continua a ser regulada, ou desregulada, no tecido quotidiano e através de instrumentos enleados em lógicas emergentes nas mesmas margens de autonomia. Havendo um referencial dominante relativo às políticas públicas, à governança da educação e à acção pública das escolas, indexado em perspectivas economicistas, pretensamente racionais, e admitindo que ele se dissemina de cima para baixo, em redes pelo menos simbolicamente hierárquicas, em que as escolas e os seus agentes parecem nada poder decidir, este referencial dominante será apenas mais um a concorrer para a alimentação da constelação de lógicas sempre activas e produtivas de acção e regulação autónoma. Temos aqui uma

recomposição da justificação, mais do que da acção, conduzida por forças sedimentares, aparentemente securizantes.

Concluindo, a auto-avaliação das escolas chega como instrumento “neutro” da segunda revolução burocrática, numa retórica de “mudança para que tudo fique na mesma” (Achouche, 2001) e numa hipocrisia política de duplo sentido (Martins, 2009) – do poder central e das escolas – que assim pensam escudar-se das incertezas produzidas pelas mudanças profundas. Simultaneamente, em ambos os sentidos, podem continuar a fluir as desconfianças e acusações mútuas, justificativas dos processos sempre insatisfatórios e sempre em curso.

A investigação vai dando conta desta “insatisfação” e alimentando os “processos em curso”, referindo-se sempre aos efeitos reduzidos das medidas tomadas, numa lógica de défice acumulado ou arrastado. No caso da avaliação externa e interna das escolas assim tem sido, com a reiterada referência das conclusões das pesquisas (Palma, 2001; Neto, 2002; Correia, 2006; Ventura, 2006) à exterioridade dos processos e ao seu efeito de superfície, como aliás também esta nossa acabou de fazer.

No entanto, e como temos vindo a deixar nas margens, e como têm comprovado outros estudos, esta “neutralidade” é apenas aparente e a aparelhagem conceptual vai inscrevendo as mudanças de fundo e silenciosas, sedimentando outras prioridades e imprimindo outras naturezas às escolas. É a própria relação de exterioridade com todo o processo que queremos fazer salientar como analisador. Sendo facilmente percebida como razão, parece mais importante tomá-la como resultado e questionar a sua relação de proximidade com este referencial de distanciamento e do como poderá afectar a natureza da escola e, mais ainda, a natureza do humano que nela se promove. Poderá não ser apenas uma questão de reducionismo (Wrigley, 2004), mas uma questão de esvaziamento.

É que desta perspectiva construtivista de análise das políticas públicas, “integrando os contextos de formulação e produção e o de as pôr em prática”, com a inevitável reinterpretação, adaptação e transformação das políticas (Van Zanten, 2004a: 14), os sentidos nem são únicos, nem unívocos, distribuindo-se as responsabilidades por todas as esferas e sendo bem plausível o fluxo “bottom-up” e a regulamentação a jeito da acção. Por outras palavras, as respostas minimizadas e mimetizadas das escolas na construção dos seus “modelos” de avaliação interna, facilmente podem integrar a legitimação da sua regulamentação uniforme e a perda de um real e potencial instrumento de regulação horizontal e autónoma. As prioridades do controlo sobre as do desenvolvimento e a concomitante e já comprovada recentralização (Kosa et al, 2008: 32), com lógicas e instrumentos alojados nas redes políticas, bem evidentes nos debates sobre o futuro da avaliação externa das escolas,²⁹ jogarão bem forte neste sentido. Se a atenção ao trabalho dos actores situacionais é feita, nesta perspectiva, com o cuidado de não os encerrar nas condições contextuais próximas, considerando os efeitos “macro” (Dutercq, 2000:23), também será necessário problematizar os efeitos da acção local no contexto global.

²⁹ Bastará referir o caso do Reino Unido, sempre paradigmático para as outras Inspecções europeias, nomeadamente a portuguesa, em que a auto-avaliação é feita em antecipação da avaliação externa, através de um modelo padronizado, provocando um stress pré-inspecção (Plowright, 2007). O Programa “Efectividade da Auto-Avaliação”, ainda que de curta duração, deu sinal desta tendência uniformizadora e de domínio externo e, nos debates circulantes, percebe-se de facto uma corrente de adeptos, sustentados nos resultados da investigação que, ainda que muito reduzida, dão conta da limitação e insuficiência dos processos autónomos.

1.2. Em que medida e de que forma a auto-avaliação serve de instrumento a uma regulação horizontal e autónoma da organização escolar?

- Nada! Isto também não é coisa nova, não é? Isto já para aí há 10 anos que se falava nisto. Era exactamente como uma auto-regulação nossa. Sempre teve esse objectivo, nunca teve objectivo nenhum de mais nada! (HD)

- Mas conseguiu-se passar a mensagem de que estávamos a auto-avaliarmo-nos para nos prepararmos para, nesse sentido de que quando as coisas chegassem já estarmos mais ou menos preparados. (...) A vinda da avaliação externa! (HE2)

- Portanto, a minha ideia da escola fazer a auto-avaliação era no sentido de nós termos um instrumento no caso de vir a avaliação externa e ela não ir ao encontro daquilo que nós pensávamos. Uma arma de defesa. (SC1)

A feição não interferente e paralela dos processos de avaliação interna, já referida no ponto anterior, compõe cenários de exterioridade dificilmente lidos num contexto construtivo de autonomia, embora o sentido do “politicamente correcto”, sobretudo a partir de um lugar de liderança de topo – a Presidente da Hefesto-, assim mesmo os justifique. Mas o sentido prático dos docentes também tem palavra e lugar nas lógicas de condução da acção. A terceira intervenção faz a ponte entre a pressão exterior e a necessidade autónoma, embora a lógica da defesa não a satisfaça plenamente, porque o que impera é o fabrico da imagem sitiada e da resposta antecipada ao “ataque” e não uma construção genuína e emergente de um plano autónomo.

Retomando a questão da exterioridade da demanda, muito na conformidade da exigência burocrática e muito claramente na relação com o ajustamento à lógica da avaliação externa, os processos são lançados mais num sentido de exteriorizar do que interiorizar, denunciando o paradoxo intrínseco do conceito. De facto, o conceito “auto-avaliação” é perfeitamente paradigmático desta nova visão do mundo, ou referencial, em que todos são chamados a assumir responsabilidades pelo seu desempenho, num apelo de interiorização (auto), ao mesmo tempo que todos são impelidos a mostrar o que fazem e a posicionar-se numa competição (avaliação). No caso da auto-avaliação das nossas escolas, esta dualidade está sempre presente ao longo dos processos, dificultando a sua coerência e os seus resultados. Quando se questionam as razões da iniciativa e da decisão de enveredar por processos formais de auto-avaliação, as respostas sobrepõem o “para nos conhecermos” e o “para que nos conheçam”, numa lógica que não desconfia nem denuncia o paradoxo, que depois se evidencia nos dispositivos construídos. Mas de facto é a exterioridade que se sobrepõe, na forte relação com a imagem e nas referências à avaliação externa. As diferenças de posicionamento, condensadas nas formulações de análise livre que se seguem, reflectem diferenças contextuais das escolas, mas não anulam esta relação de exterioridade com a auto-avaliação, logo desde a origem:

“Para provar que não somos maus.” (Sísifo)

“Para comprovar que somos bons.”(Hefesto)

“Para comprovar por que somos bons.”(Atena)

Em suma, as escolas seguem a pauta do referencial circulante, da melhoria e transparência, mas não conseguem, nas suas dinâmicas de auto-avaliação, executar o paradoxo, optando pelo primado da transparência e exteriorizando a imagem que fabricam, deixando entregue à regulação institucionalizada e profissional dos docentes o que se passa efectivamente no seu interior – como

antes. Quer dizer, a auto-avaliação acaba por criar mais opacidade à escola, distanciando mais o que parece do que verdadeiramente é, ajudando a construir retratos, retocados para expor.

Neste quadro, continuamos com a escola fechada em si mesma, alinhando na hipocrisia política (Brunsson, 2006; Martins, 2009) da democratização da informação e da participação da comunidade, percebendo-se na investigação que todos se instalam neste desequilíbrio: os auxiliares querendo saber apenas dos seus interesses particulares; os docentes insistindo na miragem de separação entre a sua pedagogia e a gestão dos “especialistas”; os pais garantindo apenas o acesso e vigilância necessária à protecção dos seus filhos; os alunos, satisfazendo-se com o poder da sua liberdade, um direito que pensam inalienável e protector.

A condição básica das interdependências, ou multiplicidade de dependências e interações (Macedo, 1995: 87), necessárias à regulação horizontal e autónoma, não é verdadeiramente percebida e a avaliação interna, nas formas que observámos e nas tendências que se desenham, não caminha nesse sentido, mantendo a participação dependente, atomizada, individualista e sem responsabilização de todos os actores. Com os dispositivos, reforça-se a legitimidade legal e formal da participação conjunta dos actores locais – os “estabelecidos” e os “pretendentes” (Van Zanten, 2005:117), mas não se avança na criação do “espaço de deliberação conjunta” (idem).

Com a entrada em cena dos Directores e com a sua maior força interna, mas a sua maior fraqueza perante a tutela (Lima, 2009), mais se ajustam as condições para uma regulação menos autónoma das escolas e, sobretudo, para uma regulação justa do bem público e uma gestão socialmente competente da educação, podendo facilmente enredar-se em jogos políticos locais de oportunidade (Dutercq, 2000). O afastamento dos presidentes dos conselhos executivos do pessoal docente era já uma estratégia notória do Ministério da Educação desde 2005, visível nas reuniões frequentes e descentralizadas dos líderes políticos do Ministério, incluindo a Ministra, com o universo dos presidentes dos conselhos executivos e, mais ainda, na criação do Conselho de Escolas³⁰, procurando criar uma identidade profissional desligada da docência ou, pelo menos, lealdades menos corporativas e mais alinhadas e solidárias com as políticas governamentais, nos últimos governos claramente interferentes com os interesses dos docentes (Afonso, 2009b). Com a nova lei e a direcção unipessoal, apesar de ser muito provável que a maioria dos Directores sejam anteriores Presidentes de Conselhos Executivos³¹, é reforçado o instrumento desta lógica gestionária e desta regulação centralizada à distância, com a clara sobreposição da lealdade profissional à docência (Barzanò, 2009) pela lealdade profissional à gestão, por parte dos Directores. Num ambiente complexo e precário em recursos será muito tentador recorrer a soluções autoritárias, mais simples, imediatas e aparentemente mais eficazes, pondo em causa a solidariedade interna do pessoal docente e não docente. Para compensar desequilíbrios, até porque tem a cobertura do discurso oficial, é também tentador a procura da solidariedade externa, mesmo que à custa do bom clima da escola. Nas duas escolas em que se incorporam perspectivas dos Directores, e com as explicitadas diferenças entre elas, detectam-se os traços comuns de apelo pela lógica gerencialista, embora, ao mesmo tempo, um claro distanciamento das políticas oficiais, como observado no estudo

³⁰ Criado pelo Decreto-Lei nº213/2006, de 27 de Outubro; órgão consultivo do Ministério da Educação, composto por 60 representantes dos Presidentes de Conselhos Executivos, agora dos Directores, eleitos em listas por círculos distritais e por todos os Directores de Escolas do distrito. O Presidente é eleito entre a assembleia dos 60.

³¹ Veja-se o caso das nossas três escolas, em que temos uma reforma e duas recandidaturas dos anteriores Presidentes.

antes referido (Barzanò, 2009). No entanto, outros indicadores deixam crer que os interesses das escolas facilmente servem lutas políticas que os ultrapassam, como aconteceu com as questões da avaliação do desempenho docente.

O sentido comunitário da escola, presente nas retóricas políticas há mais de uma década, nunca foi mutuamente compreendido e valorizado, justificando apenas práticas pontuais, que raramente combinam a animação com a intencionalidade educativa. São momentos de “festa”, em que vai “a comunidade” à escola ou a escola à comunidade, com um valor quase sempre inegavelmente positivo, mas raramente fundamentais no desenvolvimento curricular e raramente implicando a real parceria de construção. São “visitas” que servem a aproximação, mas que por isso mesmo revelam a distância. O sentido comunitário da escola pública não está ainda construído, entendendo-se na sequência e continuidade da centralização e da imagem burocrática e de serviço de Estado colada à escola (Afonso, 2009b:18), bem como da sempre referida falta de tradição e prática participativa e cívica da sociedade portuguesa (Gil, 2004).

O discurso político da responsabilidade comunitária na regulação da escola, muito acompanhado dos argumentos da falta de qualidade, da responsabilização dos docentes e, portanto, do dever de “vigilância popular” de proximidade também ajudaram a construir (ou reconstruir) esta relação na base da desconfiança e não da estima social pela escola. No fundo, é esta a posição dos pais com quem conversámos, apesar de todos “defenderem a sua escola” e reconhecerem as suas qualidades, por regra comparativamente com as outras; a sua participação não é a de actores, mas de adjuvantes (ou oponentes), e a maior das suas críticas vai mesmo para os outros pais, que não se interessam ou só criticam numa lógica muito “interesseira”. A regulação comunitária parece assim uma ideia cada vez mais longínqua, se a entendermos com a sua componente de “pôr e sentir em comum” e o sentido de apropriação conjunta, ao percebermos a infiltração da lógica da concorrência e a complexidade, ou melhor, opacidade, da esfera do poder local.

Sendo este um aspecto valorizado pela avaliação externa, na sequência das retóricas políticas e normativas já referidas, percebe-se de facto um grande esforço da escola para mostrar abertura – no caso de Atena e Sísifo sobretudo, servindo-se das redes sociais particulares dos seus elementos. Na Hefesto esta abertura faz já parte da sua natureza, mas não propriamente em termos comunitários e dando prioridade às famílias; a abertura já de rotina é com o sector empresarial, por conta da sua necessidade de estágios, o que configura uma rede de parcerias, mas na lógica das parcerias económicas e do referencial de governança partilhada, que Hefesto parece gerir com mestria, muito por conta ou à conta de interesses sectoriais internos. Esta ligação percebe-se e reflecte-se, por exemplo, nos elementos cooptados para o Conselho Geral, no qual se destacam empresas locais, inclusive com projectos de I&D. Em Atena, muito conforme a sua natureza cívica, as parcerias são muito no âmbito cultural, com ligação prioritária à universidade e a universitários, o que se percebe nos seus Planos de Actividades.

Sendo escolas urbanas, a questão das interdependências comunitárias parece menos clara na sua construção, tanto prática como teórica, sobretudo quanto à intervenção do poder local e das instituições sociais, necessariamente partilhadas com toda a rede local de escolas, dificultando assim a distinção e identidade. No entanto, talvez esta participação mais “neutra” das instituições locais acabe por ser ainda mais importante no quadro das tendências concorrenciais, contrariando-as com alternativas de redes em cooperação e contrariando também a natural tendência de auto-referencialização de qualquer organização.

De facto, sabemos que a natureza da acção organizacional tem uma essência autonómica e que as políticas só podem compreender-se no seu todo, que engloba os seus efeitos. Ainda que o referencial dominante seja gestor e destinado a provocar uma mudança radical nas escolas e na acção educativa, sabe-se como elas são peritas em “reformular as reformas” (Barroso, 2001) e em inscrevê-las num referencial próprio, sedimentado no sector e na escola. Sobre a especificidade da educação e a impossibilidade de a converter num simples bem de consumo, muitas vozes já se ouviram, mas talvez mais para dar a ver o perigo da ideia do que a real impossibilidade. Monica Thurler (1998: 90-94) explicita precisamente quatro limites de uma aproximação da educação pela “gestão administrativa”, focalizando as diferenças entre os processos de aprendizagem e os processos de produção, ou mesmo de outras prestações, destacando ser “a escola naturalmente” contrária à “cultura de avaliação”. A autora considera que não devem negar-se categoricamente as virtudes desta gestão, do mesmo modo que o aderir pura e simplesmente, mas que a escola e a educação devem ser respeitadas na sua especificidade que, simplificando, se caracteriza por docentes que não são produtores, alunos que não são produtos, actores que são autores e, na escola pública, cidadãos que não são clientes. No entanto, no nosso estudo, a questão das explicações irrompe com toda a força e clareza de lógica consumista e de concorrência, por exemplo, até agora numa convivência pacífica com a mais perfeita das três burocracias profissionais – a de Atena.

Temos então as nossas três escolas com as suas três naturezas, aparentemente nada conflituais ou desvirtuadoras do serviço público, mas a verdade é que não o servem da mesma maneira, implicando um ajustamento aos públicos e dos públicos (Barroso, 2003b), que não garante a igualdade de acesso e de sucesso e que configura uma regulação de mercado local de educação, no qual entra claramente a concorrência com o ensino particular, sobretudo no caso de Atena. Esta é uma das questões mais complexas da escola pública, fundada numa das questões mais complexas do seu domínio de saber, a justiça pedagógica, mas também globalmente da justiça social: como evitar a discriminação da desigualdade e a descaracterização da igualdade? “O cultivo da diferença consolida frequentemente distâncias que se poderiam salvar”, ou seja, o trato diferenciado pode acentuar as diferenças e a “rotulação”. (Innerarity, 2010:57). Sendo impossível uma teoria ou uma verdade, bem como um acordo universal sobre as naturezas certas da escola, só uma regulação situada pode velar pela resolução do problema (Derouet; Dutercq, 1997:184) e só uma regulação participada e sustentada pode garantir a sua justiça.

No entanto, quando se procuravam nós e fios dos acordos internos e das formas da sua regulação, percebeu-se que a maioria do que é importante e decisivo fica nas redes implícitas e não é alvo de questionamento. Por exemplo, no que respeita às qualidades percebidas e desejadas por cada escola, aspecto fundamental e fundador de referencialização num qualquer processo de avaliação, ele não é considerado por nenhuma delas. Nas nossas conversas é, no entanto, um dos temas que suscita maior interacção e reflexão sem rede – o acordo não está claro, não está explícito, nem formalizado em referentes de avaliação, mas constrói-se ali mesmo, alinhado e coerente com outros indicadores de uma identidade implícita, revelando um potencial pronto para activar. O que parece faltar é mesmo o ponto de activação.

Nas dinâmicas de regulação dos departamentos, com todas as diferenças de estilo pessoal e de composição dos grupos (entre 1 e 70 elementos), é clara uma maior margem de ajustamento autónomo e colectivo do que na regulação da direcção de turma. Como explicava um dos actores, que pensava que os Departamentos tinham um papel mais determinante na regulação da escola, talvez tal se deva à maior frequência de encontro, decorrente da inscrição legal de mais reuniões.

Mas esta regulação implícita dos Departamentos acaba por se inscrever e reforçar a fragmentação da escola (Lima, J.Á, 2002); além disso, também poderemos supor que é onde os docentes se sentem em casa, verdadeiramente entre pares e nos bastidores da sala de aula, enquanto no Conselho de Turma estão já muito perto dela, partilhando o mínimo comum, numa atitude de defesa inscrita nas sempre referidas dificuldades de exposição individual dos docentes. Aqui, na regulação do trabalho com a turma, entre os regulamentos, regimentos, instruções e a acção da frente com alunos e pais, fica só o director de turma, só, com as suas competências determinantes.

Mesmo na escola em que uma linha de acção do processo se estende ao funcionamento dos departamentos, em que se questiona e se propõe (Sísifo), este campo da regulação ao nível da gestão da turma nem sequer é considerado, precisamente aquele em que se supõe o encontro de interesses diversos e a necessidade de uma regulação mais complexa, ou seja, dentro da geografia fragmentada e murada da escola, será o campo mais aberto, ajustado e a pedir o diálogo, a reflexão e o acordo sustentado. Além disso, e como provam todos os estudos, mesmo os não alinhados nos referenciais da eficácia e melhoria (Lima, J.Á, 2008), é aquele o campo que faz mais diferença na escola, precisamente por ser aquele em que se cruza o efeito das decisões pedagógicas e das decisões organizacionais. Os directores de turma dão conta disso mesmo, mas sobretudo da insatisfação com que o reconhecem e da solidão com que assumem as responsabilidades. Quer isto dizer que ali se regula e não se regula o fundamental. Lembrando as intervenções dos alunos e a frontalidade com que a maioria coloca o problema da não aferição dos procedimentos pedagógicos e a quase fatalidade com que o aceitam, fica claro o não aproveitamento desta abertura de regulação ao nível da turma e do conselho de turma. Havendo inclusive um instrumento normativo de gestão obrigatório – o Projecto Curricular de Turma –, que enquanto projecto supõe sempre uma componente de auto-avaliação intercalada, mais se ajusta a articulação com o dispositivo de avaliação interna. Quando nos detemos na participação dos encarregados de educação, apesar de reconhecida universalmente a sua limitação, sobretudo em termos de amplitude, também é evidente ser a este nível da turma que ela lhes é mais confortável e lhes faz mais sentido, dando conta mesmo do mais que a escola podia fazer para a atrair e valorizar e do muito que eles acham que podiam dar.

Não substituindo a participação mais política, na regulação mais global da escola, parece-nos ser este – o Conselho de Turma - o nível de regulação mais próximo e mais importante, entendida esta como construção de um colectivo, não contribuindo para a fragmentação endémica da escola, dados os complexos, diferentes e não exclusivos interesses cruzados a este nível da turma; ao contrário, ao se configurar como um fórum de participação, de troca e partilha de saberes e opiniões e de experiência de cidadania, estaria a preparar-se uma outra atitude e possivelmente uma outra cultura na escola e na relação com ela.

O que fica claro, então, é um acentuar da fragmentação, muitas vezes entendida como autonomia, mas na verdade o alicerce de todas as dependências. Além da fragmentação institucionalizada da escola, do tempo e das pessoas, bem sustentada e legitimada pela sua organização formal separada em coortes de alunos, coortes de professores e grupos de actores, acrescentam-se agora outros traços a vincá-la – o aumento do interesse e do poder local na regulação da escola e a possibilidade da sua prioridade no jogo político paralelo com o poder central; o isolamento da gestão de topo; o crescimento e consequente isolamento dos departamentos, presos num mínimo comum administrativo. Atravessando todos estes processos, temos a insinuação da lógica dominante da concorrência, facilmente impressa em todas as acções, desenvolvidas como se fossem avaliações.

Quando se defende “o agir avaliacional” (Lecointe, 2001:351) não é com esta lógica de controlo externo, de classificação e concorrência, mas tão só uma explicitação do olhar continuamente auto-crítico e retroactivo que é natural na maioria dos actores, nomeadamente nos docentes, como eles próprios sempre destacam nas nossas “conversas”. Bolívar (2000:142) fala das vantagens das rotinas organizativas como regras da gramática de acção, base e rede da mudança e na Sísifo, por exemplo, fazem-se ensaios com o cruzamento do projecto de avaliação interna e a coordenação de departamentos, mas sem se compreender e explorar o seu sentido e potencialidade de apoio a este questionamento contínuo. Inscrevem-se dados, melhora-se o processo administrativo, mas pouco ou nada se adianta sobre o questionamento dos processos pedagógicos e políticos. Ainda que se perceba a dificuldade ética deste processo de “pôr o espelho” (Guerra, 2002a), como bem explicitou um dos nossos alunos entrevistados, que citamos de seguida, também se sabe da sua libertação enquanto estádio superior de desenvolvimento humano, quando adoptada uma perspectiva filosófica e um referencial ético, como o kantiano.

Para já, e nestes contextos, a auto-avaliação ou avaliação interna não se inscreve num processo de mais autonomia ou de regulação horizontal das escolas, mas não deixa de reforçar o sentido de poder delas e dos docentes. Ainda que o referencial administrativo se lhe cole, ou talvez por isso mesmo, o essencial da escola passa ao lado das grelhas e é regulado como antes, nos silêncios e nas sombras. A auto-avaliação entra a incrementar a fragmentação das escolas, mas não a autonomia, no sentido em que deveria implicar opções sustentadas e justificadas com conhecimento explícito, construído sobre a análise, interpretação e discussão de dados e informações.

Partindo da perspectiva da escola como centro de acção pública e dos processos de auto-avaliação como instrumentos incrementalistas, no quadro de uma reconfiguração burocrática poderá perguntar-se, seguindo o paradoxo de Lascombes e Le Galès (2007:115), a escola “ganhará mais autonomia, mas terá mais escolha”? Na nossa perspectiva, ciente das forças modeladoras externas, mas também das forças criativas internas, as escolhas, tanto à chegada como à partida, são também elas construídas no âmbito das dinâmicas sempre singulares. Se as escolhas das nossas escolas em termos de auto-avaliação parecem limitadas no que se materializa, não significa que essa limitação estivesse inscrita nas condições de partida.

Em conclusão, os processos de avaliação interna estudados parecem não inscrever-se num esforço deliberado e autónomo de regulação da escola, tanto na activação das redes internas de actores “estabelecidos”, destacando-se os docentes, como nas externas de “pretendentes” (Van Zanten, 2005:117), dado que se centram e esgotam em processos de recolha de opiniões, não potenciadas e canalizadas para o debate aberto. Mesmo do ponto de vista da lógica gerencialista e de controlo, não se lhe reconhecem potencialidades e validade, apesar de muitos assim os perspectivarem e viverem. Seja por limitações de conhecimento e aptidões técnicas, seja por opção minimalista ou hipocritamente adequada, o que se fabrica não serve nem a melhoria, nem a transparência. Assumida a avaliação como um instrumento de regulação cruzada das políticas educativas (Dutercq, 2000) e a avaliação interna e auto-avaliação como suas componentes fundamentais, parece nada se avançar nesse cenário, multiplicando-se os instrumentos, num quadro normal de “multi-regulação” (Barroso, 2003b), mas sem uma clara coordenação e sentido, deixando transparecer antes um avançar da desregulação. O que fica claro, reiteramos, é o lugar central da escola nesta regulação situada e, portanto, o seu incontornável e indomável impulso autonómico, gerido nas entrelinhas da hipocrisia política (Martins, 2009), ignorado e simultaneamente coberto pelas ostentivas medidas centralistas e uniformizadoras.

1.3. Que condições favorecem uma regulação mais conformista ou uma regulação mais emancipatória?

- Eu acho que isso não funciona. Os professores têm sérios problemas em auto-avaliar-se! (HA4)

EU- Sim, pôr o espelho é difícil para todos. Mas será que chegando à prova dos defeitos não se conseguiria lidar com eles melhor do que desconfiando apenas que existem?

- Isso é o problema da verdade inconveniente, que está sempre nas nossas vidas... Há sempre uma verdade inconveniente! (HA4)

Temos de novo um aluno com as palavras que acordam e desvelam – os defeitos são verdades inconvenientes, de que ninguém gosta na vida, mas muito menos os professores e na sua vida profissional. Mais uma vez poderemos ler referenciais sectoriais (Muller, 2003) sedimentados, actualizados por interesses em jogo. É que o professor deverá ser um mestre, exemplar, imune a falhas e defeitos (Bachelard, 2006:169). E isto não apenas no seu ofício, ou melhor, no seu saber, porque neste ofício, mais do que em qualquer outro, vale também o ser (Perrenoud, 2003:110). O que fica exposto numa auto-avaliação, mesmo que almofadada num colectivo, é um ser inteiro, frágil, que não separa o que faz do que é, entrando facilmente em sofrimento (Correia, Matos, 2001). Esse risco é claro e com uma probabilidade muito elevada, pois os resultados do ofício de professor dependem de múltiplas variáveis não controláveis e não apenas da sua acção (Thurler, 1998) e os objectivos educacionais, além de serem vagos e gerais, impossíveis de reter em indicadores mensuráveis (Duru-Bellat, Jarousse, 2001: 100), admitem uma complexidade e infinitude de processos, como aliás se legitima com o apelo e valorização da criatividade, tanto no ensino, como na aprendizagem. A melhor defesa é, pois, a exterioridade, o deixar-se de fora, o mais possível.

Mesmo com o “auto”, avaliação é algo terrível para os docentes, que têm tendência a vê-la e a “vivê-la como um controlo e um pôr em causa” (Ibid:105) e podemos ligar este sentimento a outro referencial muito sedimentado que é a associação da avaliação a seriação, a prémio e castigo, a mérito. Por mais que até os seus discursos insistam no valor formativo das avaliações, no caso dos seus alunos, quando aplicados a si próprios destilam todas as reservas e ironias – ou porque não querem beliscar a sua imagem com defeitos, ou porque nem assumem que os possam ter, tudo se legitimando no profícuo individualismo e valor positivo da diversidade de personalidades dos docentes, na componente relacional e de formação pessoal dos alunos. Esta “impermeabilidade a toda a crítica” (tanto externa como interna) é também lida como um mecanismo natural de defesa em relação ao “stress” provocado pelo quotidiano muito exigente e sempre urgente (Thurler, 1998: 92-93), o que ajuda a explicar a reacção, mas que acrescenta mais uma razão justificativa da necessidade de avaliação e regulação.

Mas para todos os nossos interlocutores, incluindo os docentes, é claro que são eles o pivô deste processo de avaliação interna, reiterando todos os resultados de outras pesquisas (Demailly et al, 1998; Thurler, 1998), tal como de todos os outros dentro da escola, sobretudo na sala de aula. A maior parte do tempo trata-se de uma desconfiança ou de uma confiança, mas de tal forma concretas que parece não ser importante ter as provas; ou que será melhor não conhecer as provas... E é assim que os dispositivos das nossas escolas nem se atrevem a aproximar da sala de aula. Alguns rodeiam-na através da focagem dos processos de planeamento, mas sempre numa lógica de continuidade burocrática do “cumpriu/não cumpriu”, ou num exercício solitário de auto-classificação que, além de deixar sempre reservas sobre a sua validade, pouco adiantará na reflexão e melhoria,

desenvolvendo-se no quadro do que Schon (1983:69) designou de “negligência selectiva”, quando os profissionais não encontram nada na prática que possa ocasionar reflexão.

Portanto, num primeiro olhar, nada indica que estes processos tenham contribuído para qualquer mudança no perspectivizar da auto-avaliação como instrumento formativo e emancipatório, levando as escolas, e sobretudo os docentes, a quererem investir efectivamente na sua componente cognitiva, aspecto fulcral da nossa investigação. O que temos será então mais uma nova burocracia paralela, que nunca se cruza com os núcleos fundamentais de regulação da escola e nunca questiona verdadeiramente os processos. Avaliar para aprender é, assim, uma formulação hipócrita, em que todos acordam, mas que ninguém se dispõe a pôr em prática, deixando espaço para se manter e impor o outro referencial de exterioridade – avaliar é para separar e só interessam resultados, por isso só a concorrência poderá combater a natural preguiça humana, alinhando a óptica do Director da Sísifo.

Além do paradoxo já referido no âmago do próprio conceito, tornando difícil de conciliar a interiorização e a exteriorização nos processos de auto-avaliação e levando a uma fuga para a hetero-avaliação descomprometida, os novos referenciais encerram outros paradoxos, como o do individual/colectivo que, contextualizado na escola, ganha uma dimensão muito ampliada. O individualismo como atributo dos docentes desencadeia facilmente, e do mesmo modo, argumentos a favor e contra, deixando na sombra uma zona de transição onde supostamente se deverão dar os equilíbrios positivos (Hargreaves, 1998). Este debate cresceu precisamente com a retórica dos novos referenciais da rede, da governança e da responsabilidade colectiva, em que a responsabilidade individual é também pelo contributo para o colectivo. Na escola surge então uma pressão para a cooperação, colaboração, trabalho de equipa, mas por regra na forma de “decreto”, ou pelo menos por táticas mais ou menos constrangedoras, se não à partida, pelo menos à chegada e na hora do prestar contas, em que se activa a retórica adequada. Poderemos fazer um paralelo entre a autonomia decretada para a escola (Barroso, 1996) e a cooperação decretada para os docentes, ou “colegialidade artificial” (Hargreaves, 1998).

No entanto, há também um impulso interiorizado para este pôr em colectivo, sob a forma de interesse e de lógica utilitária na criação de almofadas para os embates que se vislumbram e vivem na pressão por resultados. Ou seja, e como explicita uma docente da Hefesto, em tempos de ameaça e risco é mais seguro quando se age em colectivo ou, como refere outra da Sísifo, nas situações complexas e novas, como o desenvolvimento curricular dos Cursos de Educação e Formação, é mesmo a necessidade que obriga. Daniel Innerarity (2010:279) escreveu que “os riscos, quando são bem compreendidos, pressionam para a cooperação”, dando a entender a vantagem do “jogo da soma positiva” ou de um “ganho combinatório óptimo” (ibid:243). Por nós, é precisamente perante os maiores riscos e contando com as naturais motivações egoístas, que procurámos ler condições favoráveis de cooperação e emancipação dos docentes e das escolas, à semelhança dos casos referidos.

Mas, apesar deste impulso mais ou menos egoísta para a cooperação, como já referido, toda a estrutura da escola é fragmentada e por isso veicula um referencial dissociado deste outro de emergência e necessidade agora circulante, ao mesmo tempo que dificulta o encontro de soluções operativas de promoção desse posicionamento colectivo, como fica bem claro na investigação – a intensidade do trabalho não cabe na limitação do tempo; os pontos formais de encontro são limitados e limitativos da calma necessária aos processos mais demorados de análise e reflexão. Por

outro lado ainda, continua activa e permanente a lógica centralizante das políticas educativas, contradizendo todos os referenciais de governança e retirando sentido à construção de colectivos e de autonomias, pois no fim tudo será decidido externamente. A avaliação do desempenho docente foi um bom exemplo desta tendência, ainda mais porque pretendia acentuar a responsabilização individual e cortou qualquer caminho de relação com o colectivo que estivesse em construção nas escolas, em muitos casos, como nos nossos, precisamente pela via da auto-avaliação organizacional. Portanto, entre a fragmentação das escolas e a centralização do sistema educativo, fica pouca margem de manobra para a construção de sentidos colectivos e edificantes.

Os processos de auto-avaliação, com este âmbito organizacional, teoricamente poderiam ser o oásis da superação dos dois paradoxos referidos – o individual almofadado no colectivo e o cognitivo a sustentar o informativo. No entanto, e na verdade, o que vamos encontrar é o individual escondido no colectivo e o cognitivo anulado em função do informativo.

– Se a auto-avaliação vier maioritariamente dos professores, eles se calhar como estão, estão bem, e se calhar não estão muito interessados em mudar. E os pais também. Portanto, os alunos são os mais beneficiados, os que têm mais a dizer acerca disso e são os menos ouvidos. (AA3)

Esta é a boa abertura de um outro ponto fulcral emergente no nosso estudo – o lugar do aluno na escola. Durante o estudo foi-se fortalecendo a ideia de que não poderíamos falar de regulação de emancipação na escola apenas com os docentes como pontos de partida e que a emancipação destes se enleava com a emancipação dos alunos.

As questões da governação e da autonomia da escola que temos vindo a discutir serão fundamentais nos destinos da educação, mas muitas das brechas que se têm aberto e dos paradoxos que não se resolvem assentarão na dissociação entre os problemas novos e as soluções velhas, sendo urgente uma reflexão sobre os fundamentos destes problemas e não só sobre a sua expressão, o que, a nosso ver, só tem contribuído para aumentar esta dissociação. Os problemas de indisciplina e de insucesso, ou de forma mais genérica, mas provavelmente mais grave, os problemas de desinteresse e de desvalorização da escola pelos alunos, têm sido combatidos com medidas antípodas, umas de protecção e liberdade, pretensamente fundamentadas numa lógica de diferenciação positiva e de promoção dos direitos dos alunos, outras de punição e exclusão, como solução de recurso para o insucesso das soluções anteriores. Em nenhuma delas é posta claramente e prioritariamente a questão do respeito e da responsabilização, tanto dos alunos como das famílias, mas num patamar de diálogo e de fomento do reconhecimento mútuo entre estes e a escola, e não de um arremesso de culpas ou de uma intromissão abusiva. O que tem alastrado é a desconfiança entre a escola e as famílias, não só numa base das conhecidas diferenças sócio económicas e culturais, mas também num desencontro que poderemos situar num patamar ético. Em Atena isto fica bem claro, com o “respeito pelo poder-sombra dos pais”, como fica claro o desnorte nas respostas dos professores, que recorrem a truques ou ferramentas de outros “paradigmas” para “dominar” os alunos, como o entrar em fila na sala ou mandar chamar a Directora, que só poderão resultar pelo efeito transitório de surpresa e absurdo. Por outro lado, podemos convocar as posições dos pais de Hefesto e a sua valorização em relação à autonomia e responsabilidade dos alunos, que sentem ser cultivada naquela escola. E, acima de tudo, temos as palavras dos alunos, unânimes no sentimento de desvalorização das suas posições e opiniões, bem como de um certo bafio na

gramática escolar, que olham com condescendência (Hefesto), com depreciação (Atena) e, pior, com naturalidade (Sísifo).

Como já muitos adiantaram e há muito se vem adiantando, esta gramática serve uma lógica de racionalidade e um mundo reduzido da sua complexidade, o que se tornou impossível com o acordo sobre a racionalidade sempre limitada e, sobretudo, facilmente limitadora das relativas melhores respostas. A massificação da escola não terá sido acompanhada da devida democratização (Barroso, 2001:84), mas a verdade é que contribuiu para disseminar uma das ferramentas mais poderosas de contestação – o conhecimento – criando assim as condições da sua própria fragilização. Dutercq (2000:6) chama-lhe “ironia da história”, ao referir a crescente competência dos indivíduos para pressionarem o funcionamento do ensino, enquanto produto da sua democratização. Agora falta a sinergia para superar a contestação e entrar na construção. Se esta escola não serve, é preciso perguntar qual queremos, para quê e como caminhar para lá. Não tem de facto sentido apregoar a liberdade e a democracia como direitos fundamentais e actuar na educação com gramáticas inversas, assentes no constrangimento, no conformismo e no reconhecimento da prioridade individualista. E será o conhecimento o ponto de partida da reflexão a efectuar, já que as relações com o saber se transformaram inteiramente, se diversificaram definitivamente e provocaram um notório desajuste entre o conhecimento que se produz e aquele que se insiste em transmitir como matricial da cultura e da relação do humano com o mundo (Dubet, 1999:48-53; Charlot, 2009:95). Como há já uma década escreveu João Barroso (2001:87), “o referencial da nova gestão pública (...) agrava o paradoxo a que está sujeita a continuação do modo de organização pedagógica convencional”, que também “deixou de possuir os mecanismos de imposição, violência simbólica e controlo”.

Estamos agora numa esfera que escapa à autonomia da escola e num nível regulatório que implica nações e inter-nações e que reclama uma nova ordem fundadora, ou uma “cosmopolítica” “operando com futuros imaginados” (Innerarity, 2010:243). A leitura da ordem e visão comum do mundo através das lentes dos referenciais, apesar de fazer o seu sentido na análise das políticas públicas, deixa a inquietação sobre a justeza dos rumos, sendo difusa e inatingível a configuração do poder que os dita. Mesmo compreendendo o desajuste de referenciais que nas escolas se tornam visíveis, emerge o sentimento de impotência para intervir e fazê-los dialogar. Ainda que não possam ser ignoradas ou desvalorizadas as forças superiores que escapam à regulação horizontal e que a condicionam, parece-nos que não haverá mesmo outra forma de intervir civicamente nos rumos sociais, incluindo os educativos, que não seja através desta regulação horizontal, liberta de poderes particulares e absolutos de dominação económica ou política, construindo as respostas locais que obriguem ao desajuste do referencial global (Muller, 2003) e ao reequacionar dos problemas educacionais.

Assim, retornamos ao nosso instrumento da avaliação interna e da auto-avaliação e à sua competência para atrair e desenvolver competências de explicitação, de inter-relação e de interacção, ou seja, espreitando mais e melhor participação e reflexão e ajudando a construir a escola “como espaço público de decisão colectiva” (Barroso, 2001:88). Falamos então de democracia em acção ou pedagogia da autonomia (Freire, 2009); falamos, pois, da auto-avaliação como processo pedagógico por natureza, no sentido de que “os próprios modos de organização e gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas constituírem-se eles próprios como objecto de acção pedagógica” (Costa, 2000:27).

Envolver os alunos directamente e implicá-los responsabilmente no fulcro dos dispositivos de avaliação interna, incentivando a componente mais importante da auto-avaliação, mas sem o cariz hipócrita e condescendente ou os espartilhos demasiado formais, reagentes bem negativos na juventude, como nos revelaram os nossos entrevistados, parece-nos uma via simples e luminosa. Ao catalisar o natural sentido crítico e empreendedor dos jovens - e mais uma vez os nossos deixaram claro ser essa uma potencialidade bem viva quando bem activada - estariam em acção pelo menos dois processos de emancipação – a aprendizagem cívica da democracia e o desenvolvimento da competência da autonomia; a aprendizagem organizacional da escola através da mobilização e consideração do conhecimento e da acção política dos alunos. Pelo meio ficariam os docentes e os pais, naturalmente mais mobilizados também e, logo, no mesmo caminho emancipatório. Com esta estratégia não se contribuirá apenas para a repolitização da escola pública (Afonso, A., 2002; Lima, 2009) e da acção educativa, mas também para o posicionamento na já referida plataforma ética de actualização dos valores humanistas, ou da “ética da alteridade” (Baptista, 2005) no acolhimento e relação positiva entre as escolas e os seus contextos, no que atrás referimos como inteligência espiritual da democracia.

Em conclusão, e antes de mais, continuamos a defender que a avaliação interna e, no seu seio, a auto-avaliação, permite aos actores a recuperação da sua qualidade de autores das práticas, extremamente relevante perante os sentimentos de despersonalização, expropriação e sobrecarga que habitam os professores (Correia; Matos, 2001), mas também para os sentimentos de insatisfação e desinteresse que habitam os alunos, sendo necessário “construir as escolas como meios de vida e trabalho” que “integram o aluno num conjunto relacional” e de sentido (Barroso, 2001: 90). Não comprovámos que assim é, mas comprovámos sementes de que assim poderá vir a ser. Num exercício necessariamente redutor, mas num esforço final de racionalização, assinalamos as condições que prefiguram uma regulação menos conformista e mais emancipatória, mesmo que com todos os seus avessos já discutidos:

- em Atena, temos um impulso intelectual dominante, que é necessário para exigir e imprimir criatividade e qualidade aos processos, bem como segurança e legitimidade aos actores; temos ainda uma resistência geral, ou pelo menos pouca atracção, perante os apelos da modernização gerencialista e tecnocrática;

- na Hefesto, temos um sentido prático e uma energia voluntarista, essenciais para não enredar os passos e dispersar atenções; a lógica gerencialista é já familiar e “domesticada”, portanto sem poder de “sedução”;

- na Sísifo, destaca-se a generosidade, em jeito de empenho solidário, a base de qualquer iniciativa de verdadeira mudança; também foi notória a receptividade e valorização da aprendizagem organizacional, responsável pelo maior avanço e sustentação do seu processo de avaliação interna.

Nenhuma destas nossas escolas pode erigir-se em exemplo de boas práticas de avaliação interna, nem na nossa perspectiva de emancipação, nem mesmo numa perspectiva conformista de “fazer o mesmo de outra maneira” (Vial, 2001:74), seguindo o modelo gerencialista. Na avaliação externa, as duas que foram submetidas – Atena e Sísifo - obtiveram a classificação de “Bom” no domínio da “auto-avaliação e sustentabilidade do progresso”, o que confirma a já referida flexibilidade dos parâmetros de avaliação, sobretudo neste domínio e dadas as ambiguidades e dúvidas sobre o que verdadeiramente importa numa perspectiva de meta-regulação. No entanto, já

se percebeu, pelo menos no que respeita aos domínios da organização e gestão e da liderança, que na avaliação externa é valorizada a feição gerencialista, reforçando-a como referencial oficial (Torres e Palhares, 2009). No caso deste quinto domínio da Avaliação Externa, percebendo-se estar ainda em processo de referencialização, será importante contrariar esta tendência uniformizante, nomeadamente com práticas de avaliação interna autónomas, efectivamente centradas na realidade de cada escola e na sua melhoria, através da participação e do conhecimento. Embora com todas as limitações, como analisado, as três escolas procuram o “seu modelo”, aprendem com essa experiência e, sobretudo, com as dificuldades e erros que vão reconhecendo, o que não esconde nem desvaloriza um dos maiores obstáculos referidos e que podemos identificar como técnico. Ainda que seja desejável “o contorno de uma hipertrofia do aspecto profissional e técnico e a valorização da componente política” (Demailly, 1998: 258-273), o suporte metodológico e a correcção técnica são essenciais para evitar a desorientação e frustração dos responsáveis e, naturalmente, a validade dos resultados. Como também os outros estudos referentes a práticas de avaliação interna já demonstraram, esta é uma vertente importante a investir.

Isto remete-nos para a questão da formação, tanto no plano inicial como contínuo, e para a importância do equilíbrio entre os aspectos estritamente técnicos e o enquadramento mais lato dos processos, questionando e abrindo portas a soluções mais próximas e amigáveis, nomeadamente para os docentes. Referir a contextualização da formação é já uma ideia “desistente”, perfeitamente ultrajada por todas as medidas políticas tomadas no campo e pelas actualizações feitas em campo (Lima, J. Á., 2008; Lopes, 2008); no entanto, também aqui se aplica o princípio que “há coisas que não são habituais, que são difíceis, mas às quais temos de aspirar porque deviam ser normais” (Innerarity, 2010:243). Considerando a necessidade da dimensão colectiva da aprendizagem, mesmo dentro do paradigma da performatividade (Ball, 2004), com o eleger das “competências colectivas” como estratégia de gestão da eficácia (Le Boterf, 2005), sobressai como muito “anormal” a evolução do investimento público na formação dos docentes, em tudo contrária a essa dimensão. De facto, insiste-se e refina-se o modelo de “fazer dos professores aplicadores de inovações produzidas por outros”, para conseguir “um salto qualitativo reforçando a competitividade na coesão social”, numa “lógica de eficácia” (Canário, 2002). E entretanto, os ecos desta lógica utilitária e individual inscrevem-se na raiz da procura de formação e os docentes são de novo culpabilizados na perspectiva da administração e até da investigação (Lima, J. Á, 2008), sendo responsabilizados pela pouca qualidade da formação, afinal aquela que procuram e consomem, ao alimentaram a cada vez mais aguerrida lógica mercantil³². O desperdício inicia-se no docente, amplia-se na escola e reflecte-se no global do interesse público.

Por exemplo, e como fica claro nas análises das três escolas, todas tinham já processos de auto-regulação, alguns incluindo práticas objectivadas de recolha e análise de dados, mas nenhuma partiu do mapeamento e análise em rede desses processos, sobrepondo o dispositivo “novo” às práticas “velhas”. Mesmo estas práticas velhas, assentes no valor da palavra, da impressão e opinião, do relatório livre, têm o seu sentido e o seu valor, bastando muitas vezes que se objectivassem e se

³² Com o Despacho nº 18039/2008 de 23 de Junho e a mudança estrutural dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), legalmente vocacionados para promoverem e gerirem a formação contínua e gratuita do pessoal docente e não docente das escolas, apesar desta mudança se justificar em parte com a maior responsabilização de cada unidade de gestão pelos seus planos de formação, as regras de financiamento da formação e das escolas não o têm permitido, tendo-se mantido e intensificado a formação “ortopédica” dirigida à implementação e eficácia dos programas ministeriais, reproduzindo-se os erros largamente apontados pela investigação e dando lugar não só ao ampliar da rede particular e comercial de serviços de formação, mas à própria introdução deste modo operativo nos CFAE, que vendem a formação.

alinhassem coerentemente para funcionarem como poderosos instrumentos de emancipação, ao orientarem a observação e a análise conjunta e honesta. Os novos instrumentos de pendor quantitativo, ao falarem números e calarem as palavras, podem mesmo ser um retrocesso no conhecimento e transparência, produzindo “mais opacidade e menos regulação, por precipitação, pouca inteligência, falta de respeito pela complexidade e diversidade, fascínio pelos instrumentos” (Perrenoud, 2003:125). No entanto, só uma formação efectivamente questionante e reflexiva, desenvolvida em relação com a acção e num tempo relativamente longo e continuado, poderia ter desvelado esta “evidência”, no sentido de “verdade redobrada ou afirmação que não precisa de justificação” (Gil, 1996:9).

2. Distanciamento comprometido – as possibilidades convenientes

-A ideia central para mim era uma única avaliação, interna e externa. Um segundo apontamento que eu considero importante é que a haver uma avaliação interna ela que não caia unicamente numa reflexão estatística, e portanto, “uma espécie de estudo de caso” no sentido de acompanhar um ano, o trabalho, as práticas, a organização, enfim, o estímulo para os alunos, etc. Seria o ideal para uma melhor avaliação interna. (AC1)

- Não vai haver mudança sem haver reflexão, sem haver a consciencialização da existência de pontos fortes e das áreas mais fracas onde é preciso investir. E depois saber mudar como, mudar o quê, mudar para onde...Quais são os caminhos então a seguir...Isso exige outro tipo de reflexão, já mais orientada. Precisamos de outras opiniões, outras ajudas, não é? Outras leituras... Isso agora aí, neste momento, acho que está ainda longe... É fazer futurologia, é bolinha de cristal...Eu acho... (HB1)

Não queríamos que a pesquisa nos desse as palavras que queríamos. E não deram. O que nos deram as palavras da pesquisa é um mundo bem menos promissor do que o que procurávamos. Nenhuma das três escolas apresenta qualquer sinal de “transfiguração” positiva, em direcção ao ideal do “agir avaliacional” (Lecoindre, 2001:351), ou seja, à inscrição da atitude avaliativa de observação e reflexão na prática quotidiana, de forma aberta e em colectivo. Mas talvez ainda bem. O tempo pode ajudar a amadurecer os processos e a mondar os escolhos e efeitos perversos escondidos no referencial da governança e nos seus instrumentos supostamente auto-regulatórios. O tempo pode sustentar mais as necessidades, espreitar novos sentidos e inspirar novas maneiras. Os dois docentes que aqui fazem as suas reflexões, ancorando as suas esperanças quanto à “eficácia” da auto-avaliação num apoio exterior – o apoio técnico e o apoio na reflexão – não deixam de espelhar um avanço qualitativo de visão e a possibilidade de catalisarem a acção. Ao darem conta das limitações, desde que não sejam invocadas apenas para justificar a inacção, mas que se inscrevam numa real compreensão do desafio, estarão já a contribuir para o processo.

E neste final, queremos assumir e vincar a prioridade dada aos docentes na investigação, apesar de se terem procurado e encontrado razões para a relativizar, nomeadamente na voz dos alunos que com eles tecem quotidianamente as malhas dos futuros. Se na nossa perspectiva emancipatória, a abertura, comunicação e partilha de poder são essenciais na gestão das escolas, haverá que assumir que aos docentes caberá o papel de liderança e, antes de tudo, de exemplo. É por isso que nos centramos agora nas questões relacionadas com a interacção e regulação profissional da actividade docente dentro das escolas, assumida como nuclear e activadora de todas as outras sinergias internas.

Retomando as limitações dos processos de avaliação interna observadas e reflectidas no estudo, poderemos então entender que este interiorizar de medos inclui um interiorizar de cautelas, dando tempo a um maior aprofundamento cognitivo dos processos, e que no exteriorizar de vaidades se inclui um exteriorizar de verdades, que sempre contribuirão para sustentar melhor informação e participação crítica e cívica. Não queremos com isto defender a vantagem do “nada” em relação ao “alguma coisa”, mas explicitar o que os actores deixam mais implícito e que é “clássico” no olhar construtivista, ou seja, que há razões para a acção (ou para a não acção), que não podem ser interpretadas como simples resistências interesseiras, e que as dúvidas e medos se configuram em ideias que nem sempre são apenas ancoradas no passado, mas que denotam um certo tipo de conhecimento e sensibilidade, talvez mesmo de sensatez e razoabilidade, tão importantes como a racionalidade num sentido edificante (Santos, 1989) da ciência e da acção. Afinal, já são muitas as vozes que reflectem sobre o desajuste e efeito limitado, ou mesmo contrário, deste referencial veiculado pela “nova gestão pública” e sobre a sua vocação burocrática (Clarke e Newman, 1997:25; Hill, 2005:269-271; Innerarity, 2010:239), mais ao jeito de uma geografia centralizada do poder (Kosa et al, 2008: 32-33), do que de uma geografia horizontal e reticular, aquela que efectivamente se adequa aos processos básicos de regulação, como também aqui verificámos. O que se argumenta é, pois, que a apropriação da auto-avaliação pelas escolas, instituída como instrumento autónomo e de apoio à autonomia, é feita numa lógica de implicação mínima e num zelo burocrático que não deverão ler-se enquanto indicadores de falta de qualidade, mas antes enquanto evidências de complexidade e de opções contextuais razoáveis, perante a percepção dessa complexidade e dos limites da possibilidade da sua redução (Dutercq, 2000:26).

Assumindo que os docentes são ainda e sempre os actores-chave das políticas nas escolas, e mesmo os seus autores, conjugando a visão construtivista com a acção relativamente autónoma que sempre se comprova dentro delas, haverá que considerar todas as molduras em que se desenvolve o seu trabalho, que vão desde as muito estudadas e referidas difíceis condições de trabalho, traduzidas numa intensificação dos quotidianos, a um sentido doloroso de isolamento e desprestígio, a uma vivência contínua em processo de falta e de culpa (Thurler, 1998; Correia e Matos, 2001), mas também a uma real falta de investimento e apoio, tanto na formação, como na materialidade dos contextos de trabalho, e a uma deriva irracional das políticas, apresentadas sem estratégia nem coerência. Com todas estas limitações, ainda assim, não poderemos deixar de reconhecer neles a garantia mínima de continuidade da escola como estrutura básica e essencial da organização social. A resistência, ainda que intuitiva e não reflectida, aos referenciais da quantificação e do controlo, à prioridade dos resultados em relação aos processos e de todos os valores associados e contrários a um sentido cívico e humanista de educação, em que a escola assume o seu papel de integração e promoção pelo saber (Dutercq, 2000: 89), será uma força dessa continuidade.

No entanto, a partir da geografia da nossa investigação, com a escola como centro de acção pública e a emancipação como horizonte, não basta este passo sensato de não-alinhamento cego em referenciais únicos ou dominantes e em instrumentos aparentemente neutros de boa gestão, num sentido de resistência disfarçada de hipocrisia organizacional passiva. O que se perspectiva como construção alternativa é uma implicação determinada em clarificar, assumir e defender uma outra densidade da escola e da educação, não num sentido de melhoria da sua “performance”, mas de melhoria da sua natureza, dando conta de finalidades que respeitem e potenciem as qualidades humanas. O que se perspectiva é uma hipocrisia activa, mobilizando a “cultura dialéctica” que hoje impregna a maioria dos actores, fazendo-os agir criticamente e com prudência (Dutercq, 2000:43),

em que sejam invocados e explorados os critérios democráticos da governança, que supõem que os diversos actores sociais sejam associados aos processos decisoriais (Dutercq, 2005:28).

Ao deixarmos entrar e amadurecer o conceito de “competências colectivas” no nosso quadro interpretativo, fomos deixando claro o distanciamento em relação a qualquer paradigma performativo, como é sugerido por algumas abordagens já disseminadas entre “o conhecimento educativo”, como por exemplo a de Le Boterf (2005). Pelo contrário, o conceito emerge numa dupla transacção crítica: a apropriação do conceito central nos registos individualistas, enfraquecendo a sua distinção, e a sua inversão para definir exactamente o contrário, ou, pelo menos, a sua possibilidade. E de facto, se há realidades que não adianta recusar, mas que é preciso enfrentar, como as que se vivem nas escolas, o posicionamento comprometido exige leituras investigativas que abram caminhos e que não se fechem em conclusões pessimistas, tanto de défices, como de soluções visionárias.

Desde que se centrou na escola a responsabilidade pelos resultados educativos, tanto do ponto de vista político e social, como do ponto de vista investigativo, que se vão repetindo traços largos que definem – no duplo sentido de dizer e construir – uma realidade insatisfatória, que sempre resiste à mudança, apesar de todas as reformas e de muitos investimentos. Assim, a escola nem se democratizou nem se qualificou, inserindo-se nas forças de atraso desenvolvimentista. O problema fulcral estará nos docentes, sobretudo na sua cultura individualista, igualitarista, de resistência e de oposição silenciosa (Caria, 2008), em que “o seu poder é sempre periférico, informal à instituição escolar e que é deixado ao cuidado de cada um: onde todos podem inovar se quiserem e onde todos podem continuar a ser conservadores” (ibid:128-129).

Esgotadas as reformas, ou melhor, esgotado o efeito mobilizador da palavra, foram activados instrumentos de regulação mais coercivos para a “classe” e para o seu poder profissional, como a avaliação do desempenho ou a gestão unipessoal das escolas; mas como se percebe, só as mudanças de superfície estarão garantidas, embora à custa de uma real perda em termos de condições de trabalho para os docentes. A desvalorização profissional cresce entre o Estado que desfaz a aliança, os alunos que não a satisfazem e a sociedade que não a faz. Como alguns autores já observaram em outros contextos mais adiantados na implementação desta “governança”, os professores passaram mesmo de um corporativismo assente numa certa legitimidade associada ao mundo escolar e ao interesse geral, para um corporativismo em sentido restrito, focado na defesa de interesses particulares (Barroso, 2005: 184-185).

Assim, partindo do real poder, mesmo que periférico, dos docentes, será do seu interesse refazer a sua relação com a escola e com a profissão, aproveitando as retóricas da autonomia da escola e da ligação à comunidade. À escola enquanto organização e instituição também só interessará criar as condições para essa reconfiguração e muitas estarão ao seu alcance, a começar por uma liderança transformativa, de coordenação e potenciação das sinergias construtivas, e recusando outra solidariedade que não a interna. E no âmbito teremos as pessoas dos alunos, que de centro retórico deverão reconfigurar-se em centro de acção, potenciando todos os interesses.

O que se requer como espoletador não é nenhum acordo de princípios nem nenhuma cultura cooperativa de emergência, mas tão só uma disposição para a acção, procurando escapar ao rolar factício dos quotidianos num sentido aprisionante, uma organização da acção que potencie essa

disposição e a orientar e uma sustentação da acção com opções explícitas e legitimadas cognitivamente e colectivamente.

É neste cenário que pensamos estar diante do que nos parece poder designar-se por “competência colectiva”, que tanto pode aplicar-se a grupos mais formais, como departamentos e conselhos de turma, como mais informais, tal como equipas de projecto, grupos de formação-acção ou de investigação-formação, ou de investigação-acção... Multiplicada esta dinâmica, poderemos supor a competência colectiva de uma escola, por exemplo, para dar conta e contas do seu projecto educativo. O essencial é anular a tendência competitiva e explorar as vantagens da cooperação, num sentido claramente profissional, ou seja, sem necessidade de envolvimento afectivo, mas com todo o respeito cívico e deontológico. A vantagem é potenciar e desenvolver as competências individuais, na definição composta de Le Boterf (2005) – saber fazer (executar) e saber agir e interagir (tomar iniciativas), mas através do pôr em comum, da cooperação, do sentido de interesse colectivo e de ganho combinatório óptimo (Innerarity, 2010:243).

Como se disse, a avaliação interna e a auto-avaliação parecem-nos a melhor, e talvez a última, oportunidade de desencadear estas dinâmicas. Sendo necessária e até consensual essa necessidade, haverá que a implementar, seja num sentido mais burocrático ou mais autónomo. Sendo livre, por enquanto, nas suas opções e configurações, dá margem de investimento criativo e contextualizado, sem pressões nem formatações obrigatórias, podendo articular e antecipar outras pressões incontornáveis, como a Avaliação Externa ou a Avaliação do Desempenho. Sendo um instrumento de conhecimento, poderá favorecer o desenvolvimento profissional. Sendo um instrumento de informação, poderá favorecer a participação. Sendo um instrumento de negociação, poderá favorecer o debate político. Sendo um instrumento pedagógico, poderá contribuir para o renovar do lugar do aluno na escola, da sua relação com o saber e da sua formação cívica.

Em suma, os processos de avaliação interna e as competências colectivas podem e devem interligar-se para a construção da escola como verdadeiro espaço público e fomentadora da sua inevitabilidade, tornando imprescindível o que parecia impossível. Neste nó de intelegibilidade assomam duas evidências: que a hipocrisia passiva favorece o disseminar e instalar das lógicas virulentas da concorrência, tornando a mesma estratégia ineficaz; que o comodismo e conformismo imediatos são coniventes com injustiças e inseguranças futuras, ou seja, que as reduções, insuficiências e incompetências toleradas hoje se traduzem em desajustes e desequilíbrios fatais amanhã. O que aqui se argumenta, sem querer contribuir para a sobre-responsabilização social dos docentes e das escolas, é que não há como ignorar que os seus modelos de regulação interagem com a construção social global.

Aliando conhecimento, participação e acção, perspectivam-se assim as competências colectivas que pensamos dever ser activadas e reforçadas com os dispositivos de avaliação interna e auto-avaliação, que podem compreender uma ou outra especialização técnica interna centrada num pequeno grupo, capaz de lidar com as ferramentas mais especializadas, como o inquérito por questionário, por exemplo, mas o essencial dessas competências está nos domínios transversais da profissionalidade, antes de mais, dos docentes:

- a primeira competência colectiva consiste no não aceitar o senso comum, a impressão ou a informação imprecisa como se fossem conhecimento; será a competência do inconformismo intelectual, da curiosidade e do impulso científico, vincando o núcleo intelectual do trabalho docente

e desafiando máximas como a de Fullan (2003:137) de que “as empresas precisam de alma e as escolas precisam de mentes”;

- a segunda competência colectiva a activar é a da generosidade, do pôr em comum, do viver o projecto colectivo com a interrupção do “eu” e a assumpção do “nós”, focalizando a procura do efeito colectivo e não da culpa individual; será a competência ética, fundamental num trabalho de serviço público e de investimento social, mas igualmente intelectual ou cognitiva, pela incontornável complexidade das tarefas que exige a humildade e o reconhecimento da limitação individual da competência;

- uma terceira competência colectiva deveria desenvolver-se em torno das necessidades de planeamento e organização, operacionalizando o sentido prático e as boas faculdades reactivas dos docentes, construindo uma rede orientadora das acções colectivas e, simultaneamente, reflectora dos rumos para qualquer interessado consultar e se localizar; ao contrário do que muitas vezes se faz crer em senso comum, só numa rede estruturante se podem evidenciar e valorizar as iniciativas inovadoras e criativas; será uma competência prática, mas também ética ao considerar a divulgação, mas também cognitiva ao implicar operações de arrumação de informação;

- finalmente, a competência interventiva e cívica, através da comunicação pública do seu saber e das suas posições, devidamente ancoradas num nexo cognitivo, ético e experiencial, assumindo a sua diferença e legitimidade, na pluralidade de vozes “achistas” (Caria, 2008) que sempre se erigem sobre educação; esta será a competência da auto-estima e da defesa do respeito e estima social.

A este propósito, não podemos deixar de convocar António Nóvoa (2009) com o seu “regresso dos professores” e o destaque dado à necessidade de reforço da cultura profissional, nomeadamente com a avaliação, para recuperar confiança, credibilidade e prestígio, mas também com um reforço da “capacidade de intervir publicamente”, já que “a força de uma profissão se define muito pela capacidade de comunicação com o público”.

Todas estas competências existem nas escolas, umas mais desenvolvidas do que outras, como demos conta com as nossas anfitriãs – Atena mais competente na intelectual, Sísifo mais competente na ética e Hefesto mais competente na prática. O que falta é assumi-las e inseri-las na gramática da escola, para o que, voltamos a afirmar, os processos de avaliação interna e auto-avaliação poderão contribuir decididamente e muito oportunamente, ao sugerir a sua activação.

Sabemos que esta argumentação dialogante entre o “não” e o “talvez” na resposta às questões de pesquisa deixa transparecer muita fragilidade teórica de um ponto de vista da ciência das teses e, provavelmente, do ponto de vista dos políticos e dos práticos, aos quais serviriam melhor as certezas. Admitimos e até desafiemos outras leituras mais perto de um pólo ou do outro, mas, além de ser este um resultado certo no posicionamento epistemológico adoptado, é-o também no posicionamento comprometido com a política e com a prática. O que deixamos são diálogos para alimentar o diálogo, reflexões para alimentar reflexões, entusiasmo para alimentar esperanças, sem enveredar por uma qualquer ideologia da salvação. Numa síntese ligeira dos resultados da investigação, poderá parecer que se remete ao reiterar de conclusões óbvias ou já firmadas, nomeadamente quanto às limitações e insatisfações no campo da autonomia das escolas e da

apropriação da avaliação interna e auto-avaliação. No entanto, numa síntese mais modelada, além das aproximações concretas permitidas pela metodologia e, logo, dos ângulos perspectivadores novos e diferenciados a partir de interiores contextuais reflexivos e dialogantes, teremos de considerar dados emergentes que, na rede conceptual e epistemológica usada, obrigam e permitem leituras não tão óbvias, como temos vindo a explicitar.

A primeira será a real autonomia das escolas, construída entre a fuga e contorno às regulamentações burocráticas centralizadas e imobilizadoras e o não-alinhamento explícito com opções realmente comprometidas e alternativas, numa regulação conjunta (Reynaud, 2003) orientada por normas mais implícitas do que explícitas, num ajustamento contínuo e quotidiano para evitar rupturas. Neste manobrar incrementalista, a escola assume-se como verdadeiro pólo de acção pública, diluindo o impacto das decisões e os referenciais que poderão disseminar, resolvendo os dilemas entre eles: os processos ou os resultados; a centralização ou a autonomia; a equidade ou a qualidade; as qualidades formativas ou as competências performativas. Confirma-se assim o ser um espaço de produção política de uma ordem pública (Derouet, 1990), em que em vez de se reduzir a complexidade, se inscreve essa complexidade, mesmo que à custa de uma certa desregulação (Barroso, 2003). Mantendo-se na fronteira entre o Estado e a Comunidade, operacionaliza traduções (Dutercq, 2000:33), que despoletam ou enfraquecem os impactos das políticas, deixando que se consumam dentro de si. A escola não se desliga do mundo, mas esgota muita da sua autonomia na gestão dos seus descontentamentos e não na missão principal de criar e desenvolver projectos educativos e culturais (Derouet, 2004).

A segunda leitura é o real poder dos professores, não traduzível numa posição de ascendência, profissional ou social, mas num domínio discreto de todas as interações, com destaque para a essencial e base de todo o “edifício” escolar – a pedagógica. Independentemente do efeito das manobras políticas para diminuir o seu poder profissional, seja através de um controlo indirecto pela “comunidade”, seja através de um controlo directo burocratizado, e que têm revelado resultados efectivos na sua imagem e auto-imagem globais, nos contextos de proximidade todos reconhecem, incluindo os próprios, ser deles o papel principal na regulação social da escola, e isto num sentido positivo e de continuidade. No âmbito e no geral, os professores continuam vocacionados para uma liderança democrática dos processos escolares, em todas as suas racionalidades intrínsecas, como comprovámos: a decisional, ou direito de participação; a discursiva, ou a possibilidade de diálogo aberto; a terapêutica, ou o sentimento positivo dado por essa participação, a distribuição da estima e a coesão social; a ética, ou a aspiração da verdade, a recusa da verdade única, o lugar das minorias (Woods, 2004:4-5). O que parece ainda pouco desenvolvido, pelo menos envolto em reflexividade e intencionalidade, é a pedagogia democrática, ou a prática da participação democrática enquanto processo pedagógico (Lima, 2005:76), envolvendo os alunos no desenvolvimento de uma esfera pública dentro da escola (Fielding, 2009).

Os alunos protagonizam a terceira leitura, que salienta precisamente a sua falta de protagonismo na regulação da escola, bem contrastante com a sua vocação de protagonistas. Entre o autoritarismo perdido e a desautorização discutida dos docentes, tem-se disseminado uma lógica para-mercantil da relação pedagógica, com o aluno como um tipo de cliente, sempre com direito a reclamação e nenhum dever de colaboração. Isto é tão mais paradoxal, quanto a relação pedagógica, para ser frutuosa, implica sempre essa colaboração. Os alunos percebem a hipocrisia e desadequação desta lógica e dão conta do lugar vazio para outra de mais implicação e confiança entre eles e a escola. Dada a desconfiança mútua em que assenta a relação entre a escola e as

famílias, a tendência é para uma redução aos procedimentos regulamentados no que respeita à comunicação e participação, evitando soluções criativas e mais adequadas, mas com mais riscos, dada a limitação de sustentação teórica das práticas e projectos educativos autónomos.

Uma quarta leitura focaliza os processos centrais da nossa investigação, mostrando como mesmo a avaliação, um instrumento poderoso de controlo, pode ser manipulada e domesticada, tornando-se aparentemente inofensiva. É esta a vocação própria dos instrumentos (Lascoumes; Le Galès, 2004), técnicas simples discretamente ao serviço de políticas modeladas; é esta a vocação da escola, espaço de regulação autónoma de equilíbrios instáveis. A avaliação interna configura-se, assim, como mais um instrumento de escoramento de velhos equilíbrios, ainda que esta configuração possa ditar outros arremessos de controlo mais eficaz, tendo em conta o efeito “bottom-up” nas políticas públicas, a partir de uma perspectiva construtivista. Ao contornar uma das suas vocações mais bem definidas, a de introdução de reflexividade e melhoria dos processos, nomeadamente quando evita a auto-avaliação e a centração nos processos pedagógicos e no desenvolvimento curricular, deixa a descoberto o campo duplamente mais sensível – aquele no qual pode crescer uma efectiva desregulação e aquele no qual pode crescer uma efectiva emancipação, tanto num sentido de autonomia organizacional, como de autoria profissional para os docentes. Fica claro que a regulação de controlo não se limita a uma relação vertical, mas que facilmente se activa e se reproduz num nível horizontal, para o que a avaliação interna parece servir muito bem a função. Fica também claro que não é pelo suposto controlo que se introduzem mudanças e muito menos melhorias, ajustando-se as avaliações, mesmo as internas, a um manipular do controlo no duplo sentido da conformidade – o normativo e o projectivo. A avaliação produz informação e sustenta a retórica, mas não produz conhecimento e não sustenta a acção (Nassehi, Hagen-Demsky, Mayr, 2007: 160). Ainda assim, e mesmo que em círculos restritos internos à escola, ela impulsiona o questionamento, deixa mais claros os desajustes e paradoxos dos referenciais dominantes e obriga a nova busca de respostas, havendo exemplos de aproximação dos actores da “ciência dos autores” e destes da “ciência dos actores” (Barroso; Menitra, 2009:83). Como já argumentado, ainda que só entreaberta, fica mais uma entrada para a autonomia e autoria de políticas e práticas emancipatórias nas escolas, ao recusar-se uma avaliação “mais julgativa do que desenvolvimentista” (Livingstone, 2003:596), o “mundo como um laboratório educativo” (Normand, 2006), ou uma redução das qualidades educativas a “competências adaptativas” (Stoer, Magalhães, 2003).

Neste ponto das possibilidades convenientes será ainda preciso assumir as limitações do estudo, responsáveis também por alguma limitação das visões e interpretações. Já referimos na II parte a amputação de um dos eixos de análise, por dificuldades de gestão metodológica, impostas pelo tempo na sua dupla acepção – o tempo controverso e adverso da acção; o tempo limitado da investigação. A não devolução das análises parciais e a sua discussão com as escolas ficou de facto encravada no nosso descontentamento, pela certeza de tal ter contribuído bastante para a compreensão da relação da escola com “os espelhos” e com a aprendizagem. Esta será uma linha de investigação ainda a desenvolver, embora se tenha perdido o lugar no círculo de confiança, ao apresentarmos o estudo como finalizado, alterando a relação social de investigação.

Outra limitação também já assumida é a não inclusão de entrevistas com alguns grupos de actores, como os funcionários administrativos, os técnicos dos serviços de psicologia e orientação e os representantes da comunidade na Assembleia. Além das dificuldades já referidas ditadas pelos

tempos agitados nas escolas, com situações transitórias, como por exemplo em relação a este mesmo órgão, havia ainda a considerar as reais limitações de um projecto individual e solitário.

E esta é, provavelmente, a maior limitação, acreditando hoje que só em colectivo faz sentido a investigação, também ela suportada e garantida com as competências colectivas emancipatórias.

Começámos esta discussão final pelas palavras dos alunos, tão pouco ouvidos nas escolas e com tanta clarividência, por vezes. Fechamos com as palavras dos pais, em dois discursos opostos, que põem em confronto, precisamente, duas vias de investimento nas escolas: a pessimista, que acredita e aceita que tudo está traçado; a optimista, que vislumbra um cenário simples de aparente natural emergência dentro das escolas. Ambas as visões serão necessárias no diálogo crítico e construtivo. É esta mais uma possibilidade conveniente para rematar a nossa perspectiva comprometida:

-E não estou a dizer que a auto-avaliação não é importante; estou a dizer que não sabemos fazê-la, nem estamos interessados, nem é isso que interessa. O que interessa é termos muitos alunos na universidade, termos alunos com Magalhães, isso é que interessa! Esses números, são as novas oportunidades, é o aumento do número de graduados ... Isso é que interessa! É exactamente o oposto daquilo que se devia... As ideias são óptimas, a concretização é que não funciona e as ideias não são suficientes para justificar a sua manutenção. (AP3)

- Mas só para dizer: esta questão de auto-avaliação é muito importante, mas é importante por exemplo, se um professor tem esse espírito - é preciso sempre um elemento desencadeador dessas energias, um elemento que até é mais talentoso, mais criativo. Que bom que exista esse elemento! Mas ele pode espoletar outras energias e aglutinar outras competências à sua volta, ou seja, se as escolas se apoiassem mesmo no grupo disciplinar e na criatividade de alguns... (AP1)

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA E DE REFERÊNCIA

ACHOUCHE, M. (2001). Réinterroger l'évaluation d'un point de vue scolaire. In Figari, G.; Achouche, M. (2001) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université

AFONSO, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In Costa, J.A.; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

AFONSO, A. J. (2002 a) Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In Lima, L. ; Afonso, A. J. *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento

AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: IIE

AFONSO, N. (1999) A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. In *Aprender*, nº23, pp. 3-7.

AFONSO, N. (2000) Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas, In Costa, J.A.; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Universidade de Aveiro. (pp.201-216)

AFONSO, N. (2002). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado. In CNE (Ed). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: ME/CNE

AFONSO, N. (2002a) Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Costa, J.A. ; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

AFONSO, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In Barroso, J. (Org.) *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: ASA

AFONSO, N. (2009). A direcção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de acção dos gestores escolares. Prefácio de Barzanò, G. *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

AFONSO, N. (2009b). Educational administration and school empowerment in Portugal. In Adam Nir, *Centralization and school empowerment from rhetoric to practice*, Hauppauge NY, Nova Science Publishers. (pp. 121-138).

AFONSO, N. & COSTA, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional

Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 53-64. Consultado em Janeiro 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

ALAIZ, V. et al (2003). *Auto-avaliação de Escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições ASA

ALMEIDA; PINTO (1986/2005) Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Silva e Pinto (Org) *Metodologia das Ciências Sociais*. Afrontamento

ALVESSON, M.; WILLMOT, H. (1992) On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, Vol. 17, Nº 3, 432-464

ANGUS, L. (1993) The sociology of School Effectiveness. Revue essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol 14. Nº 3. pp 333-345

ANTUNES, F. (2008). *A nova ordem educacional. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina

ARNOTT, M. ; RAAB, C. (2000). *The governance of schooling*. London and New York: Routledge/Falmer

ATKINSON (1991). Supervising the text. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 4 (2) 161-175

AUTÈS, M. (2007). *Les liens entre connaissance et politique*. Révue de la littérature (partie 5). Project KNOWandPOL . Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>

AZEVEDO, M. J. (1999). *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação sob orientação do Prof. Doutor António Nóvoa. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

BACHARACH S. B.; MUNDELL, B. (2000) Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In Sarmento, M. J. (Org.) *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: ASA

BACHELARD, G. (2006). *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70

BAILEY, L. (2000) Of myths and management. Listening to teachers talk about their work. In Arnott, M. ; Raab, C. (Org) *The governance of schooling*. London and New York: Routledge/Falmer

BALL, S. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC

BALL, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n2, pp99-116, Jul/Dez

BALL, S. (2002) Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2). CIEd: Universidade do Minho

- BALL, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. In *Educação & Sociedade*. Campinas, vol 25, nº 89 (pp. 1105-1126)
- BALL, S. (2005). *Educação à venda*. Viseu: Pretexto
- BALL, S. ; VAN ZANTEN, A. (1999). Logiques de marche et étiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Aprender* nº23 (Dezembro de 1999): Escola Superior de Portalegre
- BAPTISTA, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições
- BAPTISTA, M. E. T. (2007) *A Auto-avaliação. Estratégia de Organização Escolar - Rumo a uma Identidade*. Universidade Aberta: Dissertação de Mestrado (Policopiada)
- BARBIER, J-M (2001). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. In Figari, G.; Achouche, M. *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université
- BARDIN, L. (1977/2008) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARROSO, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída In Barroso, J. (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- BARROSO, J. (2000). De l'analyse des politiques aux recherches sur les pratiques: le role de l'expertise dans l'évaluation des mesures de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires au Portugal. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1-4: pp 133-156
- BARROSO, J. (2000a). Autonomie et mode de regulation dans le système éducatif. *Révue Française de Pédagogie*, 130, 57-71
- BARROSO, J. (2001) O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito – Conferência proferida no Curso de Verão 2000 da ASA Editora, In Ambrósio et al . *O século da Escola – entre a utopia e a burocracia*. Porto: ASA
- BARROSO, J. (2003) O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local In Barroso, J. (Org.) *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto:ASA
- BARROSO, J. (2003a). A “escolha da escola” como processo de regulação ou selecção social?. In Barroso, J. (Org.) *A Escola Pública, Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: ASA
- BARROSO, J. (2003b) Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In Barroso, J. (org) *A Escola Pública, Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: ASA
- BARROSO, J. (2005). “Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations”. In Dutercq, Y. (Dir) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: PUR

- BARROSO, J. (2005a) *A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política* – texto proferido na Conferência “A Autonomia das Escolas”, promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 28,29 de Novembro de 2005 (Policopiado)
- BARROSO, J. ; VISEU, S. (2006) A interdependência entre escolas: um espaço de regulação In Barroso, J. (Org.) *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/UIDCE
- BARROSO, J. et al (2008). *The social and cognitive mapping of policy. The education sector in Portugal*. Final Report. Orientation 1. Project KNOWandPOL . Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>
- BARROSO, J.; MENITRA, C. (2009). *Knowledge and public action School autonomy and management (1986-2009)*. KNOWandPOL, ORIENTATION 2, Public Action 1, Portuguese Report. Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>
- BARTHES, R. (1970/1999). *S/Z*. Lisboa: Edições70
- BARZANÒ, G. (2002) Self-evaluation: towards a european dimension. In *European Journal of Teacher Education*, Vol. 25, Nº 1
- BARZANÒ, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- BAUDOUIN, J. (2000) *Introdução à sociologia política*. Lisboa: Estampa
- BECK, U.; GIDDENS, A. ; LASH, S. (2000). *Modernização reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta
- BECK, U. (2000) A reinvenção da política – rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In Beck; Giddens; Lash. *Modernização reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta
- BECKER, H. S. (1994). “Foi por acaso”: conceptualizing coincidence. *The Sociological Quarterly*, Volume 35, Number 2, pages 183-194
- BECKER, H. S. (1998). *Tricks of the trade: how to think about your research while you’re doing it*. Chicago: University of Chicago Press
- BENNETT, N. (2001) Power, Structure and Culture: an organizational view of School Effectiveness and School Improvement. In Harris; Bennett (eds) *School Effectiveness and School Improvement – alternative perspectives*. London and New York:Continuum
- BENNETT, N.; HARRIS, A. (2001). School Effectiveness and School Improvement: Future Challenges and Possibilities In Harris; Bennett (eds) *School Effectiveness and School Improvement – alternative perspectives*. London and New York: Continuum
- BERENDS (1995) Educational stratification and student’s social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, Vol 16. Nº 3: 32

- BERNARDO, L. (2003) *Avaliação Externa e Desenvolvimento Organizacional da Escola – O contributo da “Avaliação Integrada das Escolas” para o aperfeiçoamento da realidade escolar – um estudo de caso*. Lisboa: FPCE UL (Dissertação de Mestrado policopiada).
- BERNHUT, S. (2000). In conversation: Henry Mintzberg. *Ivey Business Journal*, Toronto, September/October
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla
- BONGRAND, P.; LABOURIER, P. (2005) L’entretien dans la analyse des politiques publiques: un impensé methodologique?” *Révue française de science politique*, Vol. 55, Nº 1, Février 2005. Presses de Sciences Po.
- BORDIEU, P. (1993) Post-scriptum. In Bordieu, P. et al. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 941-944
- BORDIEU, P. (2001) *O poder simbólico*. Algés: Difel
- BORDIEU, P. (2001). *Razões práticas*. Oeiras: Celta
- BORDIEU, P; PASSERON (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Minuit
- BOREHAM, N. (2004). A Theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. In *British Journal of Educational Studies*, Vol 52, nº1, March 2004, pp 5-17
- BOUVIER, A. (1998). Évaluation ou pilotage au sein des organisations de formation?. In , Pelletier, G. (Org). *L’évaluation institutionnelle de l’éducation: défi, ouverture et impasse*. Quebec:Éditions de l’AFIDES
- BRAY, M. (2008) As explicações numa perspectiva comparada: implicações no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas. In Costa; Neto-Mendes; Ventura (Org.) *Xplica-investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- BROADFOOT, P.; BLACK, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education*, Vol.11, nº1, March 2004
- BROCCOLICHI, S. ; VAN ZANTEN, A. (1996) Espaces de concurrence et circuits de scolarisation: l’évitement des collèges publics d’un district de la banlieu parisienne In *Les Annales de la Recherche Urbain*, nº75 – *L’École dans la ville*, pp 5-17
- BRUNSSON, N. (2006) *A organização da hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA
- BURGESS, R. (1997) *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta

CABRITO, B. (2009). Equidade no Ensino Superior. 1995-2005: Uma década perdida?. Conferência proferida na *Conferência Internacional: "O financiamento do Ensino Superior: a crise actual e perspectivas de futuro"*, que decorreu na Reitoria da Universidade de Lisboa, dias 12 e 13 de Outubro de 2009.

CAETANO, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: ME/DEB

CAMPENHOUDT, L. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva

CAMPOS, M. L. (2008). *Importância da supervisão e da inspecção no âmbito do projecto EAAE*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (Policopiada)

CANÁRIO, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In Canário, R.; Santos, I. (Org). *Educação, Inovação e Local*. Setúbal: Cadernos ICE, nº6, pp13-23

CANÁRIO, R. (2010). Prefácio. In Santos, I.; Narciso, M. (Org) *Percursos Pedagógicos. Relatos na primeira pessoa*. Porto: Profedições, pp 7-11

CANÁRIO, R. et al (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In Vários (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, construção ecológica da acção educativa*. Lisboa: IIE

CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. (2001) *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa

CAREY, M. A. (1994). The group effect in focus groups: planning, implementing and interpreting focus group research, In Morse, J. (Edit) *Critical Issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications

CARIA, T. (1999). A racionalização da cultura profissional dos professores – uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), pp. 205-242.

CARIA, T. (2000). *A cultura profissional dos professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT

CARIA, T. (2008). Revisitar com os professores a cultura profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In Lima, J. Á; Pereira, H.R. (Org). *Políticas públicas e conhecimento profissional – a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: Legis Editora

CASTELLS, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol III, O Fim do Milénio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CASTELLS, M. (2005) . *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol I, A Sociedade em Rede (2ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CEIA, C., s.v. "Hipertexto". In *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>> (19 de Fevereiro de 2010).

CHARLOT, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp 129-136. Consultado em Janeiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CHARLOT, B. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 12 de Fevereiro de 2009. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, pp 89-96. Consultado em Janeiro 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CLARKE, J; NEWMAN, J. (1997). *The managerial State. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London:Sage

CLÍMACO, M. C. (1997). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um Projecto*. Lisboa:IGE

COELHO, I., SARRICO, C. e ROSA, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, abr. 2008, vol.7, no.2, p.56-67.

COHEN, L. ; MANION, L., MORRISON, K. (2005) *Research Methods in Education*. London and New York: RoutledgeFalmer

COHEN, M.; MARCH, J.; OLSEN, J. (1972) A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, Nº. 1, pp. 1-25

COLEMAN, J. S. et al (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office

CORCUFF, P. (2001). *As novas sociologias*. Sintra: Vral

CORREIA, J.A.; MATOS, M. (2001) Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto:ASA

CORREIA, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora

CORREIA, S. (2006) *Dispositivo de auto-avaliação de escola : intenção e acção : um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Universidade do Minho: Tese de Mestrado (Policopiada)

CORTESÃO, L. et al (2001). Mapeando decisões no campo da educação in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 15

COSTA, A. F. (2005). A pesquisa no terreno em sociologia, in Silva, A. S.; Pinto, J. M. (2005). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento

COSTA, D. (2003). *Inspecção no Sistema Educativo Português. Acção da Inspecção em Contexto de Autonomia Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento policopiada).

COSTA, J.A. (2000) Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, Mendes, Ventura (Org) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: UA

COSTA, J. A; VENTURA, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. in Costa, J. A.(Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

COSTA, J. A. (2007) Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: à procura da roupa do rei... In CNE (Ed.) *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos*, pp229-236. Lisboa: CNE

COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (2008) *Xplica-investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro

COUSIN, O; GUILLEMET, J.-P. (1992). Variations des performances scolaires et effet établissement. *Éducation et Formations*, nº31, pp23-30

CREEMERS, B. (1994) *The Effective Classroom*. London: Cassell

CREEMERS, B. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement. *Educational Research and Evaluation*, 8, 396-429

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Ed. Du Seuil

DALY (1991) .How large are secondary schools effects in Northern Ireland?. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 4, pp 305-323

DAY, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela, A.; Nóvoa, A. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora

DE KETELE, J-M (2001). Évolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In Figari, G.; Achouche, M. (2001) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université

DELVAUX, B. (2007). *L'action publique, ou analyser la complexité*. Révue de la littérature (partie 4). Project KNOWandPOL . Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>

DEMAILLY, L. (2001). Questions sur l'efficacité de l'évaluation. In Figari, G. ; Achouche, M. (2001) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université

DEMAILLY, L. et al (1998) *Évaluer les établissements scolaires; enjeux, experiences, débats*. Paris: L'Harmattan

DEMAILLY, L. et al (1999) *La formation continue est-elle utile?* Paris:PUF

- DEROUET, J. –L. (1990). L'évaluation des établissements scolaires dans un contexte de renégociation des équivalences nationales. In AECSE (1990). *L'établissement. Politique nationale ou stratégie locale?*. Paris: AECSE
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Métailié
- DEROUET J.-L. (2000). Une science de l'administration scolaire est-elle possible? Réflexions autour de la circulation des savoirs entre recherche, politique et administration. *Revue Française de Pédagogie*, 130
- DEROUET, J. – L. (Dir) (2000a). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris: De Boeck Université/INRP
- DEROUET, J.- L. (2004). A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica. *Sociologia*, no.45, p.131-143.
- DEROUET, J-L; DUTERCQ, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF/INRP
- DRAELANTS, H. ; MAROY, C. (2007). *L'analyse des politiques publiques: un panorama*. Révue de la littérature (partie 1). Project KNOWandPOL . Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>
- DRAELANTS, H. ; MAROY, C. (2007a). *Changement institutionnel et politique publique* Révue de la littérature (partie 2). Project KNOWandPOL . Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>
- DUARTE, M. F. (2009) *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Universidade de Aveiro: Tese de Mestrado (Policopiada)
- DUBAR, C. (2000) Construction identitaire. In *Les Cahiers Pédagogiques*, nº380, Janvier
- DUBET, F. ; COUSIN, O.; GUILLEMET, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, XXX, pp 253-256
- DUBET, F. (1999). *Pourquoi changer l'école?*. Entretien avec Philippe Petit. Paris: Textuel
- DURU-BELLAT, M. ; JAROUSSE, J.-P. (2001) Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Éducation et Sociétés*, nº 8/2001/2
- DUTERCQ, Y. (2000) *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*. Paris:PUF
- DUTERCQ, Y. (2005). Quelles régulations pour les politiques d'éducation et de formation? In Dutercq. Y. (Dir). *Les régulations des politiques d'éducation*. (pp. 17-50). Rennes: PUR
- DUTERCQ, Y. (2005b). Conclusion. Vers une redefinition de l'état-éducateur. In Dutercq. Y. (Dir). *Les régulations des politiques d'éducation*. (pp.173-185). Rennes: PUR
- EDMONDS, R.R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37

ESTÊVÃO, C. V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(2) pp155-178. CEEP Universidade do Minho

ESTEVES, M.M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE

FABRE, M. (2005). Postface. In Dutercq, Y (Dir) (2005). *Les regulations des politiques d'éducation*. (pp. 187-192). Rennes: PUR

FERREIRA, F. I. (2005). *O local em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

FERRER, A. T. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais? In Azevedo, J. (Coord). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. pp 75-101, Porto: ASA

FIALHO, A.M. et al (2002). *Viver a avaliação de Escola- memória de uma experiência*. Lisboa: Plátano Editora

FIDLER, B. (2001) A Structural Critique of School Effectiveness and School Improvement. In Harris; Bennett (eds) *School Effectiveness and School Improvement – alternative perspectives*. London and New York: Continuum

FIELDING, M. (2001). OFSTED, Inspection and the Betrayal of Democracy. *Journal of Philosophy of Education*, Vol 35, Nº 4, 2001

FIELDING, M. (2009). Public Space and Educational Leadership: reclaiming and renewing our radical traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 37(4), pp 497-521

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora

FIGARI, G. (2001). L'activité évaluative et la recherche: rapports en débat. In Figari, G.; Achouche, M. (2001) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université

FITZ-GIBBON, C. T. (1992) School effects at A-level – genesis of an information system. In Reynolds; Cuttance (eds) *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell

FODDY, W. (2002). *Como perguntar*. Oeiras: Celta

FOSTER, R. (2004). Leadership and secondary school improvement: case studies of tensions and possibilities. In *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 8, no.1, 35-52

FREIRE, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes

FREIRE, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. 40ª Reimpressão. S. Paulo: Paz e Terra

- FREITAS, A. L. (2004). *Pedagogia da conscientização. Um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: Edipucrs
- FRIEDBERG, E. (1995) *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget
- FUGLSANG, M. (2007) Critique and Resistance. On the necessity of organizational philosophy. In Jones, C.;
- FULLAN, M. (1992) Visions that blind. *Educational Leadership*, 49, 5, pp 19-20
- FULLAN, M. (1999) *Changing Forces: The Sequel*. London: Falmer Press
- FULLAN, M. (2003) *Liderar numa cultura de mudança*. Porto:ASA
- GAMA, S. (1980). *Diário*. (6ª edição). Lisboa: Edições Ática
- GARFINKEL, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2001). *O inquérito*. Oeiras: Celta
- GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press
- GIDDENS, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GIL, F. (1996). *Tratado da Evidência*. Lisboa: INCM
- GIL, J. (2004). *Portugal Hoje: o medo de existir*. Lisboa:Relógio d'Água
- GIL, J. (2008). A domesticação da sociedade. *Revista Visão*, 2 de Outubro
- GIL, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorde*. Lisboa: Relógio d'Água
- GLENN, C. (1994) School Distinctiveness in *Journal of Education*, Vol 176, nº2, pp 73-103, Boston University, School of Education
- GOLDSTEIN, H. et al (1993). A multilevel analysis of school examination results. *Oxford Review of Education*, 19, 4, pp 425-433
- GOLDSTEIN, H.; SAMMONS, P. (1995) *The influence of Secondary and Junior Schools on Sixteen Year Examination Performance: a cross-classified multilevel analysis*. London: ISEIC, Institution of Education
- GOMES, R. (1993). *Culturas de escolas e identidades dos professores*. Lisboa: Educa
- GRAY, J. et al (1990) Estimating differences in the examination performance of secondary schools in six LEAs – a multilevel approach to school effectiveness. *Oxford Review of Education*, 16, 2, pp 137-158

- GREEN, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation State*. Basingstoke: Macmillan
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y.S. (1989) *Fourth generation evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications
- GUERRA, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção*. Cascais: Principia
- GUERRA, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Principia
- GUERRA, M. S. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA
- GUERRA, M. S. (2002a) Como um espelho- avaliação qualitativa das escolas. in Azevedo, J. (Org.) *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: ASA
- GURGAND, M. (2004) *Education et croissance économique, Rapport pour la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*, Disponível em (Janeiro 2010):
www.debatnational.education.fr/upload/static/lemiroir/pdf/apport1.pdf
- HABERMAS, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora
- HAMILTON, D. (1998) The idols of the market place. In Slee et al (eds) *School Effectiveness for Whom?*. London: Falmer Press
- HARGREAVES, A. (1994) *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc-Graw-Hill
- HARGREAVES A. (2007) Sustainable leadership and development in education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, Vol 42, nº2
- HARRIS, A. (2001) Contemporary Perspectives on School Effectiveness and School Improvement. In Harris; Bennett (eds) *School Effectiveness and School Improvement – alternative perspectives*. London and New York: Continuum
- HARTLEY, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: why now?. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, Nº2, pp 202-214
- HESPANHA, P. (2002) Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63:21-31.
- HIERNAUX, J-P. (2005) Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- HILL, M. (2005). *The public policy process*. Fourth edition. Essex: Pearson Longman
- HOFMAN, R.; DUKSTRA, N. ; HOFMAN, W.H. (2005). School Self-evaluation instruments: an assessment framework. *International Journal of Leadership in Education*. Vol.8, Nº 3, 253-272

- HOGGART, R. (1970) *La culture du pauvre*. Paris: Minuit
- HOPKINS, D. (1998) Tensions in and prospects for School Improvement. In Hargreaves et al (eds) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer
- HOPKINS, D.(2001) *School Improvement for real*. London: RoutledgeFalmer
- HOPKINS, D.; HARRIS, A. (1997) Understanding the schools capacity for development: growth states and dialogues. *School Leadership and Management*, 17, 3, pp401-411
- HOYLE, E. ; WALLACE, M. (2007) Educational Reform- an ironic perspective. In *Educational Management Administration&Leadership*, Vol 35(1), pp9-25
- HULPIA, H.; VALCKE, M. (2004). The use of performance indicators in a school improvement policy: the theoretical and empirical context. In *Evaluation and Research in Education*, Volume 18, nº 1&2
- HUTMACHER, W. (1999). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In Nóvoa, A. (Coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote
- HYCNER, R.H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. In *Human Studies*, 8:279-303
- IFRAH, V. K. (2001). Lévaluation dans l'espace démocratique local: le cas de l'aide à la decision politique. In Figari, G. ; Achouche, M. (2001) *L'activité evaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université
- INNERARITY, D. (2010) *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema
- JAMIESON, I.; WIKELY, F. (2001). A contextual perspective: fitting school round the needs of students. In Harris; Bennett (eds) *School Effectiveness and School Improvement – alternative perspectives*. London and New York: Continuum
- JENCKS, C. et al (1972) *Inequality: a reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books
- JESSON, D; GRAY, J. (1991) Slants on slopes: using multilevel models to investigate differential school effectiveness and its impact on pupils examination results. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3 :230-247
- JESSOP, B. (2003) *The governance of complexity and the complexity of governance: preliminary remarks on some problems and limits of economic guidance*. Lancaster: Department of Sociology, Lancaster University, at <http://comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Jessop-Governance-of-Complexity.pdf>
- JOHN, P. (2006). *Analysing public policy*. London: Continuum
- KEATING, M. (2008). Culture and social silence. In Della Porta, D. ; Keating, M. (Edit). *Approaches and methodologies in the social sciences – a pluralist perspective*. Cambridge: University Press, pp 99-117

KOSA, I. et al (2008) *Knowledge and Policy in Education and Health. Challenging State legitimacy in 8 European countries: facts and artefacts*. Integrative report. Orientation 1. Project KNOWandPOL . Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>

KRATOCHWIL, F. (2008). Constructivism: what it is (not) and how it matters. In Della Porta, D. ; Keating, M. (Edit). *Approaches and methodologies in the social sciences – a pluralist perspective*. Cambridge: University Press, pp 80-98

LASCOUMES, P. ; LE GALÈS, P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments, in Lascoumes, P. e Le Galès, P. (dir), *Gouverner par les instruments* (pp.11-44), Paris: Presses de la Fondation Nationale dês Sciences Politiques

LASCOUMES, P. ; LE GALÈS, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin

LE BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: ASA

LE GALÈS, P. (2004). Gouvernance. In Boussanguet, L.; Jacquot, S.; Ravonet, P.(Dir). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de Sciences Po

LEANDRO, E.C.M. (2002). *Guião para Auto-Avaliação de Desempenho*. Parte I, II e Anexos. Lisboa: INA

LECOINTE, M. (2001). Questions sur le paradigme éthique de l'évaluation. In Figari, G.; Achouche, M. (2001) *L'activité evaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université

LE MOS, A. (2005). *O ensino e a aprendizagem da matemática na Avaliação Integrada das Escolas*. Lisboa: FPCE-UL (Dissertação de Mestrado policopiada)

LEWIS, A. (1992) Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18 (4), 413-421

LICHTENBERGER, Y. (2003). Régulations et constitution des acteurs sociaux. In Terssac, Gilbert de (Org). *La théorie de la regulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: Éditions La Découverte

LIMA, J. Á. (2002) *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora

LIMA, J. Á. (2008) *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel de Leão

LIMA, J. Á. (2008b). Políticas Educativas e Trabalho dos Professores em Portugal (1960-2004): uma revisão crítica da literatura. In Lima, J. Á; Pereira, H.R. (Org). *Políticas públicas e conhecimento profissional – a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: Legis Editora

LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- LIMA, L. (2002 a) Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In Lima, L. ; Afonso, A.J. *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento
- LIMA, L. (2005). Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº23, 2005, 71-90
- LIMA, L. (2007). Políticas de formação ao longo da vida. In *Actas do IX Congresso Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp 85-96
- LIMA, L. (2009) A democratização do governo das escolas. *Sociologia*, Série I, Vol.19. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Departamento de Sociologia
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications
- LIVINGSTONE, K. (2003) What is the future for national policy making in education in the context of an enlarged European union? In *Policy Futures in Education*, Volume 1, Number 3
- LOPES, A. (2008). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In Lima, J. Á; Pereira, H.R. (Org). *Políticas públicas e conhecimento profissional – a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: Legis Editora
- LOPES, J. H. (2007) As Autonomias Imaginadas: a autonomia como referencial de acção pública em Educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 21-28. Consultado em Janeiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- LUHMANN, N. (1995.) *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press
- MACBEATH, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London, New York: RoutledgeFalmer
- MACBEATH, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation – working with the new relationship*. London, New York: Routledge
- MACBEATH, J. et al (2005). *A História de Serena – viajando rumo a uma escola melhor*. Porto:ASA
- MACEDO, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: IIE
- MANGEZ, É. (2001) Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix, *Education et Sociétés*, 8
- MANGEZ, É. (2007). *Discussion complémentaire: structures symboliques et structures sociales*. *Révue de la littérature* (partie 4). Project KNOWandPOL . Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>

- MARCHESI, Á. (2002) Mudanças educativas e avaliação das escolas. In Azevedo, J. (Org.) *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto:ASA
- MAROY, C.(2005) A análise qualitativa de entrevistas. In Albarelo et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- MAROY, C; DUPRIEZ, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. In *Revue Française de Pédagogie*, nº130, pp 73-87
- MAROY, C. (2005). Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. In Dutercq, Y. (Dir) *Les regulations des politiques d'éducation*, Rennes: PUR
- MARQUES, F. (2003). A construção de um dispositivo de Auto-Avaliação como estratégia de gestão organizacional. in *Revista do Fórum de Administração Educacional*, nº 3, pp 88-100
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. (1999). *Designing qualitative research (3ed edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications
- MARTINS, M.F. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Universidade do Minho: Tese de Doutoramento em Educação (policopiada)
- MARTUCCELLI, D. (2002). La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. *Education et Sociétés*, 9, pp 27-38
- MATTHEWS, P. ;SAMMONS, P. (2004). *Improvement through Inspection: an evaluation of the Impact of Ofsted's Work*. London: Ofsted
- McMAHON, A. (2001) A cultural perspective on School Effectiveness, School Improvement and Teacher Professional Development. In Harris; Bennett (eds) *School Effectiveness and School Improvement – alternative perspectives*. London and New York:Continuum
- MENDES, J.M.; SEIXAS, A.M. (2003). Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bordieu. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº19, pp103-129
- MEURET, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. ; Ventura, A.(Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MEURET, D. (2007) *Gouverner l'école. Une comparaison France/États Unis*. Paris:PUF
- MINTZBERG, H. (1996) *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Círculo de Leitores
- MISHLER, E. G. (1990) Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60 (4), 415-442
- MONTEIRO, J. M. (2009) *Auto-avaliação de uma Escola Básica 2º e 3º Ciclos: Aplicação do Modelo CAF*. Universidade de Aveiro: Relatório de Projecto para a obtenção de Mestrado

- MOREIRA, M.C. M. (2005). *Avaliação Institucional Escolar. Um estudo exploratório de uma experiência*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado Policopiada
- MORTIMORE, P. ; SAMMONS, P. (1994). School effectiveness and value added measures. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 1, 315
- MUIJS, D. et al (2005). Making the case for differentiated teacher effectiveness: an overview of research in four key areas. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 16, nº 1, March 2005, pp. 51-70
- MUIJS, D.; HARRIS, A. (2007). Teacher Leadership in (in)action: three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 35(1), pp 111-134
- MULLER, P. (2003). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Communication au Séminaire MESPI*, Novembre, <http://séminaire.mespi.online.fr>
- MULLER, P. (2004). Préface. In Boussaguet, L. et al (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- MULLER, P. (2005) Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, vol. 55, nº 1, février 2005, p. 155-187
- MULLER, P; PALIER, B.; SUREL, Y. (2005). L'analyse politique de l'action publique. Confrontation des approches, des concepts et des méthodes. *Revue française de science politique*. vol. 55, nº 1, février 2005, p. 5-6
- MUSSELIN, C. (2004). Approche organisationnelle. In Boussaguet, L. et al . *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- MUSSELIN, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?. *Revue française de science politique*, vol. 55, nº 1, février 2005, p. 51-71
- NASSEHI, A. (2004) What do we know about Knowledge? An essay on the Knowledge society. In *Canadian Journal of sociology/cahiers canadiens de sociologie* 29(3)2004
- NASSEHI, A. (2005). Organizations as Decision Machines: Niklas Luhmann's theory of organized systems. In Jones, C. ; Munro, R. (Edit). *Contemporary Organization Theory*. London: Blackwell Publishing
- NASSEHI, A. (2008) *Making knowledge observable. Short considerations about the practice of "doing knowledge"*. Paper for KNOWandPOL. Not published.
- NASSEHI, A.; HAGEN-DEMSZKY, A.; MAYR, K. (2007). *The structures of knowledge and of knowledge production*. Literature review (part 8). Project KNOWandPOL . Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.knowandpol.eu>

NETO, A. M. (2002) A auto-avaliação: uma âncora dos processos de mudança centrados na escola. Um estudo de caso nos cinco projectos da região centro do Programa BE/BP. In Costa, J. A.(Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

NETO-MENDES, A.; COSTA, J. A.; VENTURA, A. (2003). *Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório*. REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 1 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/NCV.pdf>

NOËL, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition: essai d'opérationnalisation. In Figari, G.; Achouche, M. (2001) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université

NOGUEIRA, A. (2007). *Escolas Nobres v/ Escolas Pobres – os problemas/constrangimentos de uma escola periférica*. UCP: Dissertação de Mestrado policopiada.

NORMAND, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°1, pp 53-70

NÓVOA, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (Coord) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote

NÓVOA, A. (2000). The restructuring of the European Educational Space: changing relationships among States, Citizens and Educational Communities. In PopKewitz, T. (ed) *Educational Knowledge* (pp 31-57). New York: State of New York Press

NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa

NÓVOA, A. (2009). O regresso dos professores. *Jornal da Fenprof*, nº 236, Novembro de 2009

NUNES, E. M. (2008) *A auto-avaliação da escola: o P.A.V. E. como instrumento orientador*. FPCE- Universidade de Lisboa: Trabalho de projecto para a obtenção de Mestrado (Policopiada)

NUTTALL, D. L. et al (1989) Differential School Effectiveness. In Creemers; Schereens (eds) *Developments in School Effectiveness Research*. Special issue of *International Journal of Educational Research*, 13, 7. pp 769-776

OUSTON, J. (1999) School Effectiveness and School Improvement: Critique of a movement. In Bush et al (eds) *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Publishers

PAGE, R. N. (1997) Teaching about validity. in *Qualitative Studies in Education*, Vol . 10, Nº2, 145-155

PALMA, J.B. (1999) *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Lisboa:IIE

PALMA, J. B. (2001) Le Project qualité XXI: de l'auto-évaluation des établissements scolaires à leur auto-régulation et pilotage. In *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* – Université de Liège, 7-8/2001

- PALMA, J.B.; MACBEATH, J. (2000). *Guia prático de auto-avaliação*. Lisboa:IEE
- PAQUAY, L.; DARRAS, E. ; SAUSSEZ, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In Figari, G.; Achouche, M. (2001) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Pp 119-133. Bruxelles: De Boeck Université
- PARADEISE, C. (2003). La théorie de la régulation sociale à l'épreuve de la pratique. In Terssac, Gilbert de (Org),(2003). *La théorie de la regulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: Éditions La Découverte
- PATRAMANOS, A. (2002) *Globalization, Education Restructuring and Teacher Unions in France and Greece: Descentralization Policies or Disciplinary Parochialism?* (DRAFT 2002): GENIE- the Globalization and Europeanisation Network in Education (<http://www.genie-tn.net>)
- PELLETIER, G. (1998). Évaluer, l'air du temps. In Pelletier, G. (Dir). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*. Montréal: AFIDES
- PELLETIER, G. (1998a). Évaluer...une fenêtre ouverte sur un espace froid? In Pelletier, G. (Dir). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*. Montréal: AFIDES
- PERRENOUD, P. (1998). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? In Pelletier, G. (Dir). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*. Montréal: AFIDES
- PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA
- PERRENOUD, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. (Coord). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. pp 103-126, Porto: ASA
- PINTO, J. M. ; ALMEIDA, J. F. (2005). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais, In Silva, A. S.; Pinto, J. M. (2005). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento
- PIRES, C. (2009). O Programa de Generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular como instrumento de Regulação da Política Educativa. *Comunicação ao X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Bragança, 30 de Abril, 1 e 2 de Maio (Actas não publicadas).
- PLOWRIGHT, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection. In *Educational Management Administration and Leadership*
- POLLET, G.(1987). Analyse des politiques publiques et perspectives théoriques, In d'Alain Faure, Gilles Pollet et Philippe Warin (Eds), *La construction du sens dans les politiques publiques* (pp25-47), Paris: Éditions l'Harmattan
- PONS, X. (2007). *Evaluation and State Sciences: Old Professions Versus a New Regulation Tool? The case of the Evaluation of the French Education System*. 8th Conference of the European Sociological Association, Glasgow, Scotland, September 3-6

- PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação (2008). *Parecer sobre “Avaliação Externa das Escolas”*. Lisboa: CNE
- PORTUGAL. Inspeção-Geral de Educação (2001). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 1999-2000*. Lisboa: IGE
- PORTUGAL. Inspeção-Geral de Educação (s/d). *Programa Aferição. Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas. Projecto ESSE. Indicadores de Qualidade*. Lisboa: IGE
- PORTUGAL. Inspeção-Geral de Educação (s/d,a). *Programa Aferição. Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas. Projecto ESSE. Apresentação*. Lisboa: IGE
- PORTUGAL. Inspeção-Geral de Educação (s/d, b). *Programa Aferição. Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas. Projecto ESSE. Orientações para as visitas às escolas*. Lisboa: IGE
- PORTUGAL. Inspeção-Geral de Educação (2007) *Avaliação Externa das Escolas. Relatório nacional. 2006-2007*. Lisboa: IGE
- PORTUGAL. Inspeção-Geral de Educação (2008) *Avaliação Externa das Escolas 2007-2008. Relatório*. Lisboa: IGE
- PORTUGAL. Inspeção-Geral de Educação (2009) *Avaliação Externa das Escolas. 2008-2009. Relatório*. Lisboa: IGE
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: ME
- REBELO, J. (1998). *Formas de legitimação do poder no salazarismo*. Lisboa: Livros e Leituras
- REYNAUD, J-D (1997). *Les règles du jeux. L’ action collective et la regulation sociale*. Paris: Armand Colin
- REYNAUD, J-D (2003) Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In Terssac, Gilbert de (Org),(2003). *La théorie de la regulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: Éditions La Découverte
- REYNOLDS, D. (1998) The School effectiveness mission has only just begun. *Times Educational Supplement*, February, 20, p 20
- REYNOLDS, D. (2001) Beyond School Effectiveness and School Improvement? In Harris; Bennett (eds) *School Effectiveness and School Improvement – alternative perspectives*. London and New York: Continuum
- REYNOLDS, D. et al (1995) School effectiveness and school improvement in the United Kingdom . In Creemers; Osinga (eds) *ICSEI Country Reports*. Leeuwarden: GCO
- REYNOLDS, D. et al (2000a) An Introduction to School Effectiveness Research. In Teddlie; Reynolds (eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Routledge,

REYNOLDS, D. et al (2000b) Linking School Effectiveness and School Improvement. In Teddlie; Reynolds (eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Routledge, pp 206-231

REYNOLDS, D; TEDDLIE, C. (2000) The Future Agenda for School Effectiveness research. In Teddlie; Reynolds (eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Routledge, pp 322-343

RHODES, C. (2002). Text, plurality and organizational knowledge/ I like to write about organizations. In *Ephemera, critical dialogues on organization*, volume 2(2):98-118

RIBEIRO, J.C. M. (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp.59-66. Consultado em Janeiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

RITZER, G. (Edit). (2005). *Encyclopedia of social theory*. Vol. I, Thousand Oakes: Sage Publications

ROWE, K.J. (2000) Assessment, League Tables and School Effectiveness: Consider the Issues and "Let's Get Real"! In *Journal of Educational Enquiry*, 1, 1, 73-98

RUBIN, H.; RUBIN, I. (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications

RUDD, P.; DAVIES, D. (2000). *Evaluating School Self-Evaluation*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7-10 September 2000. Consultado na Education-line database (www.leeds.ac.uk/educol) em Janeiro de 2010)

RUIZ, T.B. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. In *Revista Iberoamericana de Educación*, nº15

SÁ, A. F. de (2000) Haverá ainda lugar para a utopia política? *Lusofia, Biblioteca on-line de filosofia*. UBI- Universidade da Beira Interior. (Consultado em www.lusofia.net em 10 de Maio de 2010)

SÁ, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol.17, nº62, Rio de Janeiro, Jan/Mar. Disponível na Scielo, Scientific Electronic Library Online, Consultado em Janeiro de 2010

SABATIER, P. (2004). Advocacy Coalition Framework. In Boussaguet, L. et al (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques

SAMMONS, P. et al (1995) Continuity of School Effects. A longitudinal analysis of primary and secondary school effectson GCSE performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 4 :285-307

SANCHES, F. (1995). Liderança assistida por pares: articulação entre conhecimento experiencial e conhecimento teórico. In Estrela, A. et al (Ed.s) *A Escola, um objecto de estudo*. Lisboa: Afirse/FPCE-

UL, pp 523-544

SANCHES, M. F.C. (2000) Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas, In Costa, Mendes, Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: UA

SANCHES, M. A. (2005). *A Inspeção da Educação e a Avaliação Externa das Escolas: um estudo extensivo sobre as representações dos professores*. Lisboa: FPCE-UL (Dissertação de mestrado policopiada)

SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento

SANTOS, B. S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento

SANTOS, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento

SANTOS, I. (2004) *A Educação Pré-Escolar nos Agrupamentos de Escolas e a Avaliação Externa – estudo de caso múltiplo em agrupamentos sujeitos ao Programa Inspectivo de Avaliação Integrada das Escolas*. Lisboa: FPCE – UL (Dissertação de Mestrado policopiada)

SARMENTO, M. J. (1999). Agrupamentos Educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície. *Aprender*, nº23. Portalegre: ESSE

SARMENTO, M. J. (2000) *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE

SCHEERENS (1992) *Effective Scooling: Research, Theory and Practice*: London: Cassell

SCHEERENS (2003) *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: ASA

SCHON, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith

SCHRIEWER, J. (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Lisboa: Educa, Cadernos Prestige

SENGE, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Press

SENGE, P. et al (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday

SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (2005). Uma visão global sobre as ciências sociais, in Silva, A. S.; Pinto, J. M. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento

SILVA, G. R. (2002) Avaliação (da qualidade) dos estabelecimentos de ensino básico e secundário: um tema em promoção na formação contínua de professores. in Costa, J. A.(Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- SIMÕES, G. (2003). *Urdindo a teia: as linhas e lógicas de acção na emergência e construção do Agrupamento “vertical” de Escolas de Figueiró dos Vinhos*. Lisboa: FPCE-UL, Dissertação de Mestrado policopiada
- SIMÕES, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: a teia das lógicas de acção*. Porto: ASA
- SIMÕES, G. (2009) *A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação*. Comunicação apresentada ao X Congresso da SPCE, Bragança, 1 de Maio (Actas ainda não publicadas)
- SIMÕES, G. (2010) *A auto-avaliação das escolas na regulação da acção pública em educação: interiorizar versus exteriorizar*. Comunicação apresentada ao 22º Colóquio Internacional da ADMEE Europa- “Avaliação e Currículo”, Braga, 14,15 e 16 de Janeiro (Actas ainda não publicadas).
- SIMON, H.A. (1989) *A razão das coisas humanas*. Lisboa: Gradiva
- SIMONS, H. (1993). Avaliação e reforma das escolas. In Estrela, A. ; Nóvoa, A. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora
- SOLEAUX, G. (2005). Un point de vue historique sur l’articulation entre politique nationale et politiques locales d’éducation. In Dutercq. Y. (Dir). *Les régulations des politiques d’éducation*. (pp. 17-50). Rennes: PUR
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. (1999) *“Levantando a pedra”- da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento
- STOER, S.; MAGALHÃES, A. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24 n. 85, Dezembro
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1994) Grounded theory methodology: an overview. In Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- SUREL, Y. (2000). The role of cognitive and normative frames in policy-making. In *Journal of European Public Policy*, 7 (4), pp 495-512
- SUREL, Y. (2004). “Trois I”. In Boussaguet, L. et al (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- TAVARES, M. F. (2004) *Itinerários da Avaliação Integrada das Escolas – Impacto da Divulgação na Imprensa Diária*. Lisboa: FPCE UL (Dissertação de Mestrado policopiada).
- TAVARES, M. R. (2006) *Auto-avaliação de uma Escola Secundária: Aplicação do Modelo de Excelência da EFQM*. Universidade de Aveiro: Tese de Mestrado (Policopiada)
- TAYLOR, S. et al (1997) *Educational Policy and the politics of change*. London and New York: Routledge

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (eds) (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York : Routledge

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D.; POL, S. (2000) Current Topics and Approaches in School Effectiveness research: The Contemporary Field. In Teddlie; Reynolds (eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York : Routledge

TEDDLIE; Reynolds; Sammons (2000) The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research. In Teddlie; Reynolds (eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York : Routledge, pp 55-133

TEN BOS, R. (Edit) *Philosophy and Organization*. London and New York: Routledge

TERSSAC, G. (2003). La théorie de la régulation sociale: repères pour un débat. In Terssac, Gilbert de (Org),(2003). *La théorie de la regulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: Éditions La Découverte

THOENING, J.-C. (2004). Politiques publiques. In Boussaguet, L. et al (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques

THRUPP, M. (2001). Sociological and Political Concerns about School Effectiveness Research: Time for a New Research Agenda. In *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.12, nº1, pp 7-40

THRUPP, M. et al (2003) Schools can make a difference – but do teachers, heads and governors really agree? in *Oxford Review of Education*, Vol 29, nº4, December 2003

THURLER, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?. *Revue Française de Pédagogie*, nº 109 (19-39)

THURLER, M. G. (1998) Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école? In Pelletier, G. (Dir) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*. Montréal: AFIDES

THURLER, M. G. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme metteur de changement. In Bois, M. (Dir) *Les systèmes scolaires et leurs regulations*. pp 31-49. Lyon: CRDP

TOMÉ, J. (2009). *Organização, Gestão e Avaliação das Escolas em Portugal*. FPCE-UL: Relatório de Estágio (Mestrado Bolonha)

TORRES, L.L. (1997) *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta

TORRES, L. L. ; PALHARES, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, 14, 77-99

VALA, J. (2005). A análise de conteúdo, in Silva, A. S.; Pinto, J. M. (2005). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento

- VAN HAECHT, A. (1998). Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques politiques? *Education et Sociétés*, n°1(1998-1), pp21-46
- VAN ZANTEN, A. (2000). Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. In *L'Année sociologique*, 50, n°2, pp409-436
- VAN ZANTEN, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF
- VAN ZANTEN, A.(2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Education et Sociétés*, 9, 39-52
- VAN ZANTEN, A.(2004). *Le rôle de la connaissance dans la régulation du système éducatif en France: de la production à la réception*. Communication présentée au Colloque en hommage des 40 ans de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Octobre 2004 (Policopiado)
- VAN ZANTEN, A. (2004a) *Les politiques d'éducation*. Col. Que sais-je?. Paris:Puf
- VAN ZANTEN, A. (2005). La régulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local. In Dutercq, Y. (Dir) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: PUR
- VAN ZANTEN, A.(2005a) New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 3
- VAN ZANTEN, A. (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In Barroso, J. (Org). *A Regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/UI&DCE
- VANDENBERGHE, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. In *Education et Sociétés*, n°8/2001/2
- VENESSON, P. (2008). Case studies and process tracing: theories and practices. In Della Porta e Keating (Ed.). *Approaches and methodologies in the social sciences – a pluralist perspective*. Cambridge: University Press
- VENTURA, A. (2006) *Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacto do programa de avaliação integrada*. Aveiro: UA (Tese de Doutoramento policopiada)
- VIAL, M. (2001). Évaluation et régulation. In Figari, G.; Achouche, M. (2001) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Pp 68- 78. Bruxelles: De Boeck Université
- VIANA, C. (2009) Entrevista a José Gil. *Jornal Público*, 29 de Maio
- WATTS; EBBUTT (1987) More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational research Journal*, 13(1), 25-34

- WEBER, M. (1948). The social psychology of the world religious. Reprinted in H.H. Gerth and C. Wright Mills (eds) *From Max Weber*. London: Routledge and Kegan Paul
- WEICK, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, Nº 1, pp 1-9
- WELTON, M. (2001) Civil society and the public sphere: Habermas's recent learning theory. In *Studies in the Education of Adults*, April 1, Vol. 33, Issue 1
- WHITTY, G. (2002) New Labour, educational policy and educational research, in *Making sense of Educational Policy*, London: Sage
- WHITTY, G. et al (1994) Subjects and themes in the secondary school curriculum. *Research Papers in Education*, 9, 2, pp 159-181
- WILLMOT, H. (1999) School Effectiveness Research: an Ideological Commitment?. *Journal of Philosophy of Education*, Vol 33, nº2
- WOLCOTT, H. (1994) *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Londres: Sage
- WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora
- WOODS, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. In *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 7, no1, 3-26
- WRIGLEY, T. (2003) Is School Effectiveness Anti- Democratic?. *British Journal of Educational Studies*, vol 51, nº2, pp 89-112
- WRIGLEY, T. (2004) School effectiveness: the problem of reductionism. *British Educational Research Journal*, Vol 30, nº2, April 2004, pp 227-244

ANEXOS METODOLÓGICOS

INVESTIGADORA:

Graça Maria Jegundo Simões, BI: 4419233

- Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Mestre em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Doutoranda na mesma área e na mesma Faculdade, orientada pelo Professor Doutor Natércio Afonso
- Professora na EB 2/3 de Cantanhede

ENQUADRAMENTO E OBJECTIVO DA INVESTIGAÇÃO:

A auto-avaliação institucional tem vindo a impor-se como uma das preocupações fulcrais das políticas educativas e das escolas, consubstanciando-se em medidas e práticas que deverão introduzir mudanças na vida das escolas e no sistema educativo.

Tendo em conta as duas lógicas aparentemente opostas que perpassam por esta como por outras medidas políticas – a da autonomia e da diferenciação de contextualizações e a do controlo e difusão de dispositivos de uniformização – importa descrever e compreender os modos de apropriação e de construção activados nas escolas, bem como os efeitos que produzem. Assumindo uma perspectiva construtivista que vê as políticas educativas como aquilo que de facto acontece nas escolas, interessa-nos entrar nos contextos e, num posicionamento quase etnográfico, deixá-los “falar” por si.

O objectivo central da investigação será então o de obter dados empíricos, numa perspectiva intensiva e não extensiva, que contribuam para uma melhor compreensão dos processos de auto-avaliação e para o questionamento do seu papel enquanto instrumento de regulação social, com todo o seu potencial de aliar e cruzar conhecimento, decisão e acção.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO:

A metodologia assenta no estudo de caso múltiplo, tendo sido projectada a entrada em três contextos organizacionais diferentes, mas em que todos estejam já em processo de construção e de aplicação de dispositivos internos de auto-avaliação.

O nosso dispositivo de pesquisa inclui, sobretudo, a análise documental e a entrevista a diferentes actores – professores, alunos, funcionários e encarregados de educação -, de acordo com o que for negociado e considerado adequado pelas estruturas das escolas e pelos actores, garantindo sempre o mínimo de intrusão, bem como a confidencialidade e o anonimato.

O sucesso da pesquisa dependerá absolutamente da relação de confiança que se quer estabelecer, para o que se explicita desde já, bem como em todos os momentos e perante todos os colaboradores, que não se trata de

“avaliar a avaliação”, ou seja, de construir juízos de valor em relação às percepções e práticas em análise, mas não só de descrever, relacionar e compreender.

COLABORAÇÃO SOLICITADA:

- Autorização formal para proceder à pesquisa, dependente dos mecanismos de gestão interna.
- Divulgação da investigação e dos seus objectivos.
- Facilitação do acesso a espaços, documentos e actores.

COLABORAÇÃO DISPONIBILIZADA:

- Todas as acções consideradas necessárias ou pertinentes para viabilizar ou legitimar a pesquisa.
- Apoio teórico e técnico na área em estudo, acautelado o devido distanciamento dos processos internos.
- Devolução das reflexões e interpretações construídas sobre ou a partir do contexto.

CALENDARIZAÇÃO:

A recolha de dados está programada para acontecer durante o ano lectivo de 2007/2008, mas não existindo um dispositivo muito estruturado, o calendário das acções dependerá das conveniências continuamente negociadas e acordadas, sobretudo com os informantes privilegiados que se estabelecerem.

DISPOSIÇÕES FINAIS:

Independentemente dos benefícios indirectos que poderemos esperar de toda a investigação em educação, são inúmeros os exemplos em que a colaboração directa das escolas em estudos de caso se traduz numa renovação interna, através do estímulo e do apelo a uma maior reflexividade individual e colectiva. Pensamos que, sendo o tema em estudo a Auto-Avaliação, ainda envolta em muitas reservas e inseguranças por parte dos actores e das organizações educativas, mais se pode projectar esta possibilidade.

Novembro de 2007

Graça Maria Jegundo Simões

A ÁRVORE DAS PERGUNTAS

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO:

- Que relação poderá estabelecer-se entre o instrumento de auto-avaliação organizacional e a regulação social da escola pública?

QUESTÕES DE PESQUISA:

- Que mudanças se percebem e se vivem nas escolas públicas na sequência da introdução de processos formais e institucionalizados de auto-avaliação?

- Em que medida e de que forma a auto-avaliação serve de instrumento a uma regulação horizontal e autónoma da organização escolar?

- Que condições favorecem uma regulação mais conformista ou uma regulação mais emancipatória?

TÓPICOS/FOCOS
DE ANÁLISE:

	3. Processo	6. Repercussão na acção
	Formalização Informação Recolha de dados Tratamento de dados Análise e interpretação	Organizacional e administrativa Pedagógica e educativa Política
1. Implementação	4. Apresentação de dados	7. Repercussão na imagem
Iniciativa Responsáveis Justificação	Quando Onde Como A quem	Organização interna Relações interpessoais Liderança Qualidade de ensino Relação com a comunidade
2. Dispositivo	5. Repercussão na negociação	8. Repercussão nas atitudes e valores
Origem Áreas focadas Participantes Referentes Instrumentos	Propostas Discussões Decisões	Em relação a: Escola Educação Comunidade Próprio actor Auto-avaliação

GUIÕES DAS ENTREVISTAS COLECTIVAS

I – Equipas de Auto-Avaliação

Objectivos gerais: Esta entrevista tem globalmente três objectivos: - Contribuir para a caracterização do processo de auto-avaliação, cruzando com os dados obtidos na análise documental ou completando-os; - Averiguar das percepções e posições dos elementos do grupo em relação a todo o processo; - Abrir linhas de questionamento mais aprofundadas a estes actores e mais alargadas a outros actores. Esta primeira entrevista ficar-se-á, assim, pelo questionamento em relação à decisão de implementação e ao processo conduzido nesse sentido, sem entrar explicitamente nos seus resultados. Esta opção justifica-se por ser necessária uma entrada cautelosa no terreno e por não ser sensata uma entrevista demasiado longa – que canse os actores e que resulte em acumulação de dados difíceis de conjugar. O carácter exploratório, de preparação do terreno e da investigadora parece-nos adequado.		
Assuntos	Objectivos	Tópicos
Legitimação	Explicar os objectivos e o processo da entrevista.	Um de cada vez Interacção Devolução da transcrição
Apresentação	Obter dados relativos a cada um dos entrevistados e identificar as vozes.	Nome Formação académica Grupo disciplinar Tempo de serviço (total e na escola) Funções não lectivas
A decisão da implementação da auto-avaliação	Situar no tempo e no contexto. Procurar as razões/justificações da iniciativa. Averiguar da possível relação com a avaliação externa.	Onde e quando se toma Pessoas “pivot” Justificações acordadas Relação com AE
O grupo e o trabalho que desenvolve	Fazer a genealogia do grupo. Saber as razões da sua adesão a este trabalho. Saber o seu esquema de trabalho. Apreender o relacionamento entre os elementos. Apreender o impacto do trabalho no seu desenvolvimento profissional. Apreender a percepção que têm do valor atribuído ao seu trabalho.	Como se juntam Quando reúnem e trabalham Relacionamento entre eles Adesão ao trabalho Relação com os outros colegas
A articulação formal com o dispositivo global de gestão	Perceber como se integra este “projecto” no organograma global de gestão.	A quem, como e quando prestam contas Aspectos do dispositivo já postos à participação
Os processos de regulação anteriores	Procurar caracterizar os processos e instrumentos de regulação anteriores.	Descrição de processos Crítica
Os referentes do processo de auto-avaliação	Perceber quais os referentes explícitos e implícitos no processo. Perceber como se cruzam as práticas anteriores de regulação com as linhas de trabalho actuais. Perceber qual o conhecimento mobilizado e investido.	Projecto Educativo Linhas prioritárias Conhecimento procurado
O referencial de qualidade	Perceber quais os referenciais de qualidade que dominam e averiguar de possíveis discrepâncias. Confrontar as percepções dos actores com os outros referenciais circulantes.	O que entendem por qualidades da Escola Constrangimentos Apostas
O dispositivo de auto-avaliação	Obter a descrição do processo até ao momento. Perceber os princípios e linhas de acção. Clarificar o dispositivo global a obter. Perceber qual o plano de acção.	Descrição de passos Dificuldades Plano de acção global
Os actores/vozes considerados importantes	Explicitar os actores envolvidos nas várias fases do processo. Justificar as opções.	Participação na construção do dispositivo Participação na aplicação
A avaliação externa	Perceber qual o impacto desta intervenção nas percepções dos actores e no processo de auto-avaliação. Perceber como foi considerada a auto-avaliação na avaliação externa. Perceber se houve algum impacto no funcionamento da Escola.	Impacto geral Papel da auto-avaliação
Expectativas	Perceber quais as expectativas dos actores em relação a este processo de auto-avaliação. Averiguar de possíveis percepções quanto ao seu impacto até ao momento	Mudanças observadas Expectativas do grupo Expectativas da Escola

II – Coordenadores de Departamento/ Directores de Turma

Objectivos gerais: - Identificar e descrever estratégias de regulação interna já consolidadas. - Alargar o campo das possíveis lógicas em presença no receber e aplicar do dispositivo agora em implementação. - Averiguar do impacto da acção na gestão curricular /gestão de turma. - Recolher percepções e referenciais sobre a avaliação organizacional. - Contrapor perspectivas e triangular dados.		
Assuntos	Objectivos	Tópicos
Legitimação	Explicar os objectivos e o processo da entrevista.	Um de cada vez Interacção Devolução da transcrição
Apresentação	Obter dados relativos a cada um dos entrevistados e identificar as vozes.	Nome Formação académica Grupo disciplinar Tempo de serviço (total e na escola) Funções não lectivas
Informação e participação no processo	Perceber a ligação dos actores a este processo organizacional. Captar informações e a sua percepção em relação ao “ambiente” geral.	Divulgação Participação na decisão Participação na aplicação Adesão pessoal Adesão geral
Conhecimento e referenciais	Perceber o conhecimento e posição dos actores em relação à auto-avaliação. Averiguar das percepções em relação aos processos internos.	Formação, leituras Posição em relação à auto-avaliação Posição em relação ao dispositivo
Qualidades e regulação	Captar as imagens dominantes da escola – interna e externa. Averiguar práticas anteriores de regulação da escola. Focar a área da gestão curricular/ gestão de turma enquanto campo de regulação.	Qualidades e constrangimentos Processos/práticas de regulação Gestão curricular/ gestão de turma Trabalho no grupo/ Conselho de Turma
Mudanças e Expectativas	Recolher informações e percepções de mudanças na Escola e relacioná-las com o processo de auto-avaliação. Recolher posições e expectativas em relação ao futuro da sua escola e da educação.	Gestão Modo de trabalho Sentidos e sentires Melhorias

III – Encarregados de Educação

Objectivos gerais: - Captar a opinião e percepção dos EE em relação às questões da qualidade da escola e da educação, em geral e no caso desta em particular, bem como em relação ao processo de auto-avaliação. - Perceber, sobretudo, que lugar sentem que têm e deveriam ter na regulação da Escola pública.		
Assuntos	Objectivos	Tópicos
Legitimação	Explicar os objectivos e o processo da entrevista.	Um de cada vez Interacção Devolução da transcrição
Apresentação	Obter dados gerais caracterizadores relativos a cada um dos entrevistados e identificar as vozes. Estabelecer conhecimento e interacção no grupo.	Nome, (idade), habilitações, profissão, ano do educando e suas expectativas de prosseguimento.
Relacionamento com a Escola /Participação	Perceber o grau de conhecimento e de implicação de cada um na vida da Escola. Obter informações e percepções sobre a abertura da escola à participação dos pais e sobre a pertinência do exercício dessa participação. Averiguar sobre as dinâmicas associativas.	Funções representativas. Envolvimento em actividades. Relação com os directores de turma. Reuniões com outros pais. Associação de Pais
Razões da escolha desta Escola e grau de satisfação	Identificar e confrontar razões contextuais externas e objectivas com razões relacionadas com a percepção ou imagem da Escola. Obter dados sobre as qualidades e constrangimentos da escola, bem como das estratégias que observam para a sua regulação.	Residência Oferta da escola Nome Qualidades Constrangimento Estratégias
As dinâmicas de auto-avaliação	Averiguar o que conhecem delas e como as apreciam.	Conhecimento do processo. Participação no processo. Apreciação do processo – em teoria e na prática. Referenciais sobre o que deveria ser.
Cruzamento com AE e ADD	Confrontar com a avaliação externa. Confrontar com a avaliação dos docentes.	Conhecimento e opinião sobre a AE. Conhecimento e opinião sobre ADD

IV- Alunos

Objectivos gerais: - Captar a opinião e percepção dos alunos em relação às questões da qualidade da escola e da educação, em geral e no caso particular da sua escola. - Averiguar da sua relação com o processo de auto-avaliação. - Perceber que lugar sentem que têm e deveriam ter na regulação da Escola.		
Assuntos	Objectivos	Tópicos
Legitimação	Explicar os objectivos e o processo da entrevista.	Um de cada vez Interacção Devolução da transcrição
Apresentação	Obter dados relativos a cada um dos entrevistados e identificar as vozes.	Nome, idade, ano de escolaridade, curso, expectativas de futuro.
Relacionamento com a Escola	Perceber o grau de conhecimento e de implicação de cada um na vida da Escola.	Funções representativas. Envolvimento em actividades.
Razões da escolha desta Escola Pontos fortes e fracos globais	Identificar e confrontar razões contextuais externas e objectivas com razões relacionadas com a percepção ou imagem da Escola. Clarificar a imagem da Escola e confrontá-la com a dos outros actores.	Razões de escolha da escola Qualidade da Escola. Qualidades desta Escola. Pontos fracos.
Avaliação e auto-avaliação da escola	Recolher opiniões sobre a importância das avaliações e auto-avaliações. Averiguar o que conhecem das dinâmicas internas e como as apreciam.	Conhecimento do processo. Participação no processo. Apreciação do processo – em teoria e na prática. Referenciais sobre o que deveria ser.
O papel/força dos alunos na regulação da Escola	Explicitar a percepção do que é, do que deveria ser e averiguar estratégias de mobilização e actuação.	Participação incentivada? Reconhecida? Voz ouvida, respeitada? O individual e o colectivo. A Associação de Estudantes. Projeção do que deveria ser.
A voz dos pais	Explicitar a percepção do que é, do que deveria ser e averiguar estratégias de mobilização e actuação.	O poder dos pais. Porquê.

V- Funcionários

Objectivos gerais: - Captar a percepção dos não docentes em relação às questões de gestão, ambiente e qualidade educativa da sua escola. - Obter a sua opinião sobre as formas e resultados da sua participação na regulação da escola, em confronto com os outros actores. - Averiguar sobre a sua informação e participação no processo de auto-avaliação.		
Assuntos	Objectivos	Tópicos
Legitimação	Explicar os objectivos e o processo da entrevista.	Um de cada vez Interacção Devolução da transcrição
Apresentação	Obter dados relativos a cada um dos entrevistados e identificar as vozes.	Nome, idade, habilitações, funções, tempo de serviço na escola
Ambiente e satisfação	Perceber o grau de satisfação em relação à globalidade do ambiente da escola e as condições associadas a essa satisfação ou não. Captar a percepção relativa às continuidades e mudanças gerais no ambiente da escola. Incidir nas questões da composição e regulação social do público escolar.	Relações no grupo Relações com a gestão Elas com os outros, especialmente alunos. Comportamento Dificuldades
Gestão e participação	Obter apreciações ilustradas das estratégias e estilos de gestão. Saber o ponto de vista destes actores sobre como é e como deveria ser a sua participação.	Organização do seu serviço Distribuição do serviço Abertura e voz Participação nos órgãos
Qualidade do serviço educativo	Obter apreciações ilustradas das estratégias e ofertas educativas predominantes da escola.	Tempos livres Apoios Apoio social
Auto- Avaliação	Obter informação sobre o seu conhecimento e participação nas dinâmicas de auto-avaliação.	O que sabem Participação Resultados Opinião sobre importância

VI- Presidentes dos Conselhos Executivos

Assuntos	Objectivos
O processo de implementação da Auto-Avaliação	<p>Fazer a genealogia do processo desde a “ideia” até à decisão.</p> <p>Perceber a estratégia adoptada em termos de modelo e de equipa de trabalho.</p> <p>Traçar o esquema de regulação do trabalho.</p>
As expectativas em relação ao processo	<p>Confrontar a “retórica” oficial com as percepções pessoais.</p> <p>Averiguar sobre as lógicas latentes e sobre os possíveis debates internos.</p>
Os resultados do processo	<p>Clarificar a emergência dos resultados e os seus suportes.</p> <p>Clarificar o circuito de divulgação e de discussão.</p> <p>Obter a leitura global e pessoal.</p>
Os efeitos do processo	<p>Procurar sinais de impacto – explícito ou implícito – nos diversos níveis da gestão escolar.</p> <p>Averiguar da sustentabilidade e/ou desenvolvimento do processo.</p>
As qualidades da Escola e a sua regulação	<p>Captar a visão pessoal em termos de referenciais.</p> <p>Captar projecções em relação a cada Escola.</p> <p>Confrontar a visão pessoal e institucional com as percepções recolhidas nos outros actores.</p>

ANEXO M4

MAPA DE ENTREVISTAS

1. Equipas de Auto-Avaliação

	Dia, hora e local	Duração	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go
Atena	28/4/08	1h 14m	Filosofia 2/25	AE1	Filosofia 27/13	AE2	Direito 2/19	AE3
Sísifo	12/5/08	1h 48m	Filosofia 24/10	SE1	Inglês 28/14	SE2	Filosofia 33/15	SE3
Hefesto A	13/6/08	1h 16m	Eng. Civil 2/16	HE1	Eng. Química 2/12	HE2		
Hefesto B	16/6/08	1h 53m	Filologia Românica 36/18	HB1	Biologia 32/2	HB2	Química 32/2	HB3

2. Coordenadores de Departamento

	Dia Hora Local	Duração	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go
Atena	26/11/08 Biblioteca	1h 30m	Biologia 25/3	AC1	Economia 30/25	AC2				
Hefesto	25/3/09 10h Biblioteca	1h 20m	Física/Química 35/3	HC1	Matemática 29/3	HC2	História 37/16	HC3	Português	HC4
Sísifo	2/7/08 17.30h Sala reuniões	1h 30m	Matemática 34/11	SC1	Economia 27/18	SC2	E. Física 2/19	SC3		

3. Directores de Turma

	Dia Hora Local	Duraçã o	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go	Habilitações Tempo de serviço/ Tempo na escola	Códi- go
Atena	26/11/08 Biblioteca	57 m	Português /+ 22 anos	AT1	E. Tecnológica /+ 22 anos	AT2	Inglês 32/3 anos	AT3		
Hefesto	16/4/09 17 h Sala Prof	1h 38m	Português/fra ncês 14/1	HT1	Filologia clássica /+20	HT2	E. Tecnológica 16/6 anos	HT3	E. Física 9/5 anos	HT4
Sísifo	3/7/08 9h Sala reuniões	1h 35m	Português 25/+5 anos	ST1	Informática 4/2 anos	ST2	Latim/Grego 22/11 anos	ST3		

4. Alunos

	Dia, hora e local	Duração	Idade Ano/Curso	Código	Idade Ano/Curso	Código	Idade Ano/Curso	Código	Idade Ano/Curso	Código	Idade Ano/Curso	Código
Atena	29/5/09 17h Sala de aula	1h 48m	18 anos 12º Ciências e Tecnologia	AA1	17 anos 12º Ciências e Tecnologia	AA2	16 anos 11º Ciências e Tecnologia	AA3	16 anos 11º Ciências e Tecnologia	AA4		
Hefesto	24/6/09 16h Sala Exp e gelatária	2h 5m	20 anos 11º Tecnológico Electrotecnia	HA1	17 anos 12º Ciências e Tecnologia	HA2	17 anos 12º Artes Visuais	HA3	18 anos 12º Artes Visuais	HA4	17 anos 12º Ciências e Tecnologia	HA5
Sísifo	9/6/09 10h Sala de apoio	1h 13m	18 12º Ciências e Tecnologia	SA1	18 anos 12º Ciências e Tecnologia	SA2	17 12º Ciências e Tecnologia	SA3	16 11º Ciências e Tecnologia	SA4		

5. Encarregados de Educação

	Dia, hora e local	Duração	Profissão Habilitações	Código	Profissão Habilitações	Código	Profissão Habilitações	Código	Profissão Habilitações	Código
Atena	21/4/09 18.30h Bar Alunos	1h 14m	Professora Bás/sec Biologia	AP1	Professora superior – Letras	AP2	Professor superior – Ciências	AP3	Professora superior ESE (a)	(notas campo)
Hefesto	17/6/09 18.00h Biblioteca	1h 15m	Advogada	HP1	Eng. Agrária	HP2	Eng Agrário	HP3	Psicóloga	HP4
Sísifo	16/6/09 18.15h Sala reuniões	1h 40m	12º ano Técnica de compras	SP1	11º ano Assistente técnica	SP2	11º ano Assistente técnica	SP3	Psicóloga/formadora	SP4

(a) Não pôde estar presente na entrevista, mas foi marcado um encontro posterior do qual se escreveram notas de campo.

6. Funcionários

	Dia, hora e local	Duração	Habilitações Idade Tempo na escola	Código	Habilitações Idade Tempo na escola	Código	Habilitações Idade Tempo na escola	Código
Atena	27/11/2009 10h Refeitório	26m	9ºano ? 14	AF1	9ºano 51 anos 14	AF2	11º ano 53 anos 29	AF3
Hefesto	17/12/2009 15.30h Biblioteca	1h10m	9º ano 43 anos 16	HF1	12º ano 43 anos 13	HF2	? ? 16	HF3
Sísifo	26/6/09 16.00h Sala de pessoal	57 m	9º ano 48 anos 16	SF1	? 43 anos 15	SF2	8º ano 57 anos 18	SF3

7. Presidentes

	Dia, hora e local	Duração	Código
Atena	30/7/09 18 h Gabinete	1h 7m	AD
Hefesto	29/7/09 16 h Café	1h 34m	HD
Sísifo	2/7/09 16 h Sala	1h 4m	SD

EXTRACTO DE ENTREVISTA COM LEITURA FLUTUANTE E RESUMO

<p>EU- Eu não falava da questão profissional de poderem ser desconsiderados, pelo contrário...Era a questão de eventualmente terem visões diferentes sobre a escola...</p> <p>JI- Eu acho e é o que ouço dizer, é que a escola tem bons profissionais.</p> <p>EU- Precisamente. Estamos na qualidade. Mas com base em quê? O que vos faz diferentes?</p> <p>JI- Se calhar porque os alunos gostam, porque nunca pedem transferências...porque nos visitam e dizem que têm saudades da escola, que os marcou para a vida...</p> <p>EU- Mas apetece-me perguntar outra vez – o que é que faz a escola diferente?</p> <p>AA- Bem, eu sugeria que passasse um mês cá!</p> <p>EU- Está bem, até posso vir cá fazer uma observação etnográfica, mas agora quero é saber a vossa percepção!</p> <p>JI- Se calhar é o espírito com que se trabalha, o espírito de grupo...O certo é que os próprios professores gostam e querem continuar...É uma escola em que não há muita pressão em termos de Executivo...As coisas estão definidas...</p> <p>AA- Quando cá cheguei há 16 anos fiquei com a sensação que esta escola não precisava de órgãos de gestão, que funcionava sozinha.</p> <p>JI- É verdade! Acaba por haver muito rigor, em termos de cumprimento de horário, da componente não lectiva...temos pouco funcionários, mas realmente tudo funciona. O que sinto é que as pessoas são cumpridoras e não precisam de estar a fugir às suas responsabilidades...Não sei, está instituído isso de se ser cumpridor...</p> <p>EU- Muito bem! Então agora para terminar eu gostava que me falassem das vossas expectativas, focalizando a questão da avaliação interna. Vocês acham que pode fazer alguma diferença?</p> <p>AA- Eu acho que a auto-avaliação deveria fazer alguma diferença, agora esta escola em particular viveria bem sem ela, por tudo o que dissemos para trás... pela estabilidade do corpo...</p> <p>EU- Então para que a queres?</p> <p>AA- Porque há coisas a melhorar. Há uma série de coisas de que discordo e que faria de outra maneira. E se há algumas que vou dizendo, outras não me atrevo assim individualmente. Não vou dizer aqui nenhuma, mas há muitas que sou contra. Sou contra a imposição do que quer que seja e se formos a falar do novo modelo de gestão e da figura do director, acho que temos de preparar-nos para o que o futuro venha a trazer. Acho que a auto-avaliação pode trazer a consciência do que nós próprios podemos mudar...</p> <p>EU- Mesmo correndo o risco de instalar alguma pressão...</p> <p>AA- Eu acho que se as coisas emanarem, não há pressão...</p> <p>JI- Eu acho que sim, que pode ajudar a melhorar. E o processo já está instalado...</p> <p>EU- Por mim, estou satisfeita, mas querem dizer mais alguma coisa?</p> <p>AA- Eu acho que houve uma coisa que não dissemos – é que esta escola vive muito do investimento pessoal de algumas das pessoas...</p> <p>JI- Sim, há pessoas com uma personalidade bem vincada.</p> <p>AA- Há ainda o facto de ser uma escola de referência do ensino bilingue, o que é também uma mais-valia e que nos traz alunos de toda a região centro. Complica tudo mais um bocadinho, na questão dos horários, por exemplo, mas é uma mais-valia. Nos cursos profissionais pomos isso em rodapé.</p>	<p>Qualidades:</p> <p>Bons profissionais</p> <p>Alunos gostam Professores gostam</p> <p>Escola funciona sozinha, boa organização</p> <p>Rigor Responsabilidade Cumprimento</p> <p>Expectativas:</p> <p>Avaliação interna: devia fazer diferença – legitimação de participação e defesa no modelo do director</p> <p>mas não faz - estabilidade corpo docente</p> <p>Personalidades bem vincadas – investimento pessoal</p> <p>Alunos surdos</p>
---	---

Contexto: Entrevista numa sala de aula, com os dois que finalmente conseguimos juntar. Um terceiro esperado acabou por não aparecer, mas como exploratória foi bastante rica. Decidido fazer outra ao grupo de auto-avaliação. Iniciados os contactos através destes.

Resumo: As duas equipas paralelas, mas com um elemento em comum e que testemunha nada haver entre o trabalho da formação e o que se desenvolve institucionalmente. Este tem equipa grande e segue modelo da Avaliação Externa. Isto é dito como se dissesse tudo, mas fica uma imensa curiosidade quanto ao dispositivo, de que eles apenas referem o que conhecem – passa por inquéritos.

Quanto à regulação anterior fica a ideia de muito individualismo e muita “balcanização”, com ascendências de alguns grupos. Fala-se de “muito estanque”, “cada um por si” e “feudo”. O equilíbrio ou desequilíbrio exposto na composição do CP; a ascendência dos “engenheiros” e as duas escolas – a de trás e a da frente. Qual tem mais poder?

A relação com a avaliação externa – se tem que ser, preparemo-nos à sua imagem. Irá valorizar a avaliação interna.

A relação com a ADD – algumas reacções negativas aos inquéritos por associação e protesto.

Regulação da oferta pelos recursos – instalações e formação dos docentes.

A defesa das vantagens do professor-profissional e da ligação da escola à empresa.

O vincar do estatuto profissional da escola, dirigido aos alunos da periferia que não procuram a continuação dos estudos. O dilema adivinha-se!

A escola conhecida pela sua qualidade – alunos e docentes identificam-se com ela...; boa gestão – tudo rola por si com responsabilidade e rigor; personalidades bem vincadas – percebem-se jogos de poder e influência – procurar mais os contornos.

Avaliação interna– talvez sim a sustentabilidade, mas quando perceberem que faz falta....

ANEXO M6

CATEGORIAS DE ANÁLISE I

Áreas	Categorias	Descrição	
RELAÇÃO SOCIAL DE INVESTIGAÇÃO (RSI)		Apresentação dos entrevistados, factos da sua vida; referências à investigação ou ao processo de recrutamento para a entrevista.	
CONTEXTO	Anteriores práticas de avaliação e regulação (CA)	Dispositivos, processos ou estratégias concretas de avaliação e regulação apontadas ou deduzidas.	
	Participação e informação (CP)	Indicações ou apreciações relativas à circulação de informação e às dinâmicas de participação dos actores na vida da escola.	
	Gestão e liderança (CG)	Indicações ou apreciações relativas a processos e modelos de gestão e a tipos e estilos de liderança.	
	Qualidades e prioridades (CQ)	Aspectos apontados pelos actores como positivos, diferenciadores e atractivos da escola.	
	Constrangimentos (CC)	Aspectos apontados como menos positivos ou menos conseguidos, incluindo constrangimentos externos.	
	Estratégias (CE)	Opções estratégicas, dinâmicas e actividades referidas com neutralidade ou em resposta aos constrangimentos.	
	Avaliação externa (CAE)	Referências aos processos concretos vividos e aos sentidos atribuídos à avaliação externa das escolas.	
	Avaliação desempenho docente (ADD)	Referências aos processos concretos vividos e aos sentidos atribuídos à avaliação do desempenho docente.	
POLÍTICA DE AUTO-AVALIAÇÃO	Origem	Iniciativa (OI)	Sinalização de pessoas ou órgãos com destaque na proposta ou com responsabilidade na ideia.
		Justificação (OJ)	Formulação de hipóteses, impressões ou justificações concretas da decisão de implementar a auto-avaliação.
		Legitimação (OL)	Estruturas envolvidas na decisão e no acompanhamento do processo de implementação e modos de actuação.
	Implementação	Equipas (IE)	Formação, composição, modo de trabalho, relacionamento, satisfação, continuidade.
		Orientações/Referentes (IO)	Princípios, linhas de acção, modelos ou lógicas insufladas, influenciadoras ou condutoras no processo.
		Formação (IF)	Acções frequentadas, auto-formação ou projectos com incidência na auto-avaliação.
		Dispositivo (ID)	Instrumentos e processos de recolha de dados, bem como as dinâmicas para o seu lançamento e sustentação.
		Impacto (II)	Amplitude e grau de informação, bem como reacções, opiniões e sugestões sobre o processo.
	Resultados	Análise e interpretação (RA)	Leituras dos dados obtidos e questionamentos em torno do seu valor e do seu sentido.
		Divulgação (RD)	Suportes e acções de divulgação, bem como opiniões sobre a sua adequação.
		Meta-avaliação (RM)	Opiniões e reflexões sobre a adequação do dispositivo e sobre as suas alterações.
	Posições/Referenciais (PR)	Posições sobre a auto-avaliação das escolas, mas também sobre outros aspectos do sistema e da política educativa num plano referencial.	
EFEITOS	Organizacionais (EO)	Repercussões dos resultados e do próprio processo de auto-avaliação na gestão organizacional, ao nível do planeamento e da execução.	
	Curriculares (EC)	Repercussões dos resultados e do próprio processo de auto-avaliação na gestão curricular, ao nível do planeamento e da execução.	
	Profissionais (EP)	Repercussões dos resultados e do próprio processo de auto-avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes.	

EU- Bem, a conversa está boa, mas está na hora de terminar; vocês têm mais que fazer...E para terminar, aqui no meu bloquinho eu tenho as expectativas. O que é que vocês esperam disto?	
AC- Pelo que eu vejo nos próximos tempos não vamos ter desafogo! Mas claro que vamos fazendo o que nos é possível. O facto de do ano passado para este ano já termos compartimentado mais as coisas também já é uma defesa...	IE
EU- Desculpem, mas vocês acham mesmo que isto muda mesmo alguma coisa ou é só outra coisa para consumir o tempo e era perfeitamente dispensável?	
AG- Não, eu acho que sim. Nós até comentámos, agora que fomos ouvidos pela avaliação externa e houve um ponto ou outro- até mais do que um ponto ou outro certamente- em que ficámos assim um bocadinho perdidos- que quando ela vier outra vez – e aí espero que a gente já não esteja cá, que já sejam outros, embora que às vezes seja difícil começar quem não sabe nada..., mas de qualquer modo aí já estaremos mais preparados. E por tudo, eu acho que nós crescemos, às vezes até parece que não, mas crescemos. Porque, por exemplo, quando estamos a fazer determinado trabalho a nível do departamento pensamos assim “Isto terá cabimento?”	CAE/ EP (*)
EU- Há mais auto-crítica?	
AG- Eu acho que sim. Podemos pensar que não é tanto como esperávamos, mas isto nunca é nada de repente, é tudo lentamente. Eu noto que estamos melhor, estamos mais confiantes. Este ano não estou tão aflita como o ano passado, que andávamos já a olhar para o dia 19 de Julho em que íamos apresentar em reunião geral e tínhamos ainda tanto que fazer; este ano certamente não o vamos fazer, vamos entregá-lo assim a nível do CP e da Assembleia da Escola, mas não vamos estar já ali à frente de toda a gente que é assim um bocadinho incomodativo, diga-se de passagem. Até porque já tínhamos um bocadinho de traquejo, este ano acho que vamos ter tempo para fazer as coisas com mais calma.	IE RD
RO- Eu também acho que vamos notando melhoras e que este trabalho é muito proveitoso para a escola. Abandoná-lo já não era possível. Mesmo que nós não existíssemos como equipa, com os instrumentos que foram sendo construídos e que entraram no circuito normal, as próprias pessoas...	EO
AC- Eu espero que esta experiência dê origem a outras, que arranjem outros grupos...Há outras perspectivas de realizar este trabalho. Isto é que era importante!	RM
RO- Esta nossa atitude positiva relativamente à vida e à escola também nos faz olhar para os resultados de forma positiva, mas sem nunca escamotear, sempre com uma fidelidade muito grande às informações que nos chegam. Mas exactamente essa fidelidade faz com que nós não possamos dizer aquilo que muitos na escola gostariam que nós disséssemos...	RA
EU- Não fazem um retrato bonito?	
RO- Mas também não fazemos um retrato dramático, absolutamente negro, porque nós confiamos nos dados que nos chegam. É que há pessoas que pegam no pormenor e fazem o retrato como se fosse do conjunto e às vezes eu penso que o trabalho que estamos a fazer é um pouco inglório, ou seja, há quem ache que o retrato que fazemos é muito cor-de-rosa. E aparecem relatórios que desvalorizam o nosso, que foi feito com todo o cuidado, e que se calhar não é tão conhecido e tão publicitado...	RA

(*) Unidade de dupla categorização.

ANEXO M8

EXEMPLO DE “GAVETA” OU FICHEIRO DE CATEGORIA

Categoria	Entrevista	Exemplos de unidades de sentido
CQ- Qualidades e prioridades	Equipa	JG- Em síntese, então, em relação aos resultados, concordo, mas eles também são um factor importante. Já antes tínhamos mais ou menos a ideia que era isto que acontecia...mas também temos consciência que os resultados podem melhorar. Agora não passa só por aí, passa também pelo ambiente, pela sensibilização que os alunos têm e revelam nas relações entre eles, dos professores com as condições de trabalho que existem, as relações que se estabelecem... em relação à formação que se presta, decerto.
	Coordenadores de Departamento	EV – No nosso país mede-se a qualidade do ensino pelos resultados que se obtêm nas provas de exame nacional. E penso que a qualidade do ensino é mais do que isso. EU – O que é que a escola oferece? JV – Eu acho que dá boas práticas pedagógicas, acho que dá bom conhecimento científico, acho que dá uma consciência cívica que é importante, acho que dá de algum modo, pelo menos na generalidade, sentido de responsabilidade - isso é a meu ver importante. Mas eu estou cá há dois anos e meio.
	Directores de Turma	AR- Pois, os alunos obtêm bons resultados não só pelas explicações, mas por tudo o que foi dito aqui. Até porque nas outras escolas os alunos também têm explicações e as escolas não obtêm tão bons resultados. Mas a perspectiva de várias provas de qualidade: eu acho que além de tudo o que já foi dito, também o empenho dos alunos é muito importante. Eu acho que a maioria dos alunos se empenha, a fazer os seus próprios trabalhos na aula, a fazer apresentações orais, como no nosso caso das línguas...
	Alunos	J- Os professores vêm para cá quando são novos e vêm a esperar muito desta escola, os alunos vêm para cá e vêm a esperar imenso desta escola, e os pais têm grandes ambições para esta escola. Deixa de ser das pessoas e passa a ser o espírito da escola, em si. E se calhar as pessoas adaptam-se a um coisa que se calhar nem sequer existe, mas que é um espírito que é incutido por toda a comunidade e por toda a comunicação social e por tudo o que está por trás.
	Encarregados de Educação	PP – Pronto, e portanto eu realmente não consigo avaliar nem os professores, nem a organização, mas acho que os bons resultados da escola, agora a falar de resultados, têm alguma coisa a ver com a organização da escola. Senão não seria possível... CM- E portanto são alunos que já vêm, creio eu, que já vêm bem trabalhados e, portanto, se tiverem aqui a ajuda destes professores, que embora não utilizando as tecnologias que os miúdos têm em casa, ainda recorrem um bocadinho à lição magistral, conversam muito com eles, lêem muito o que está no livro, mas como os miúdos vêm com bons hábitos de trabalho, acho que os miúdos conseguem por si próprios crescer. Acho, acho!
	Funcionários Auxiliares	EU- Exacto. Vocês conseguem ver onde está a diferença que faz esta qualidade? FP- Está no aproveitamento dos alunos e se calhar na qualidade dos professores. Agora no aspecto da gestão, da comunicação e do relacionamento, sinceramente, acho que há algumas deficiências. MF- Eu acho que até aqui este aproveitamento dependia dos professores – era a casa deles, dos mais antigos, que viviam... CM- Para a escola!
	Presidente	EU- Isso fica para depois! Portanto, na tua opinião a qualidade da escola assenta na qualidade dos alunos, eles é que fazem a diferença... RG- Fazem! E depois outra coisa. Nós temos aqui muitas horas disponíveis para apoios e há muitos alunos que procuram; não é a totalidade, mas muitos procuram, especialmente na véspera dos testes. Os professores têm uma sala atribuída para dar apoios e acho que isso é uma disponibilidade boa da escola.

Áreas	Categorias	Descrição
Contexto	Imagem projectada	Traços mais públicos da escola, características que lhe são atribuídas do exterior ou com que são conhecidas; referências aos processos de avaliação externa e à imagem que querem projectar.
	Imagem interna	Qualidades e constrangimentos que auto-identificam; prioridades e estratégias de investimento e diferenciação; formas de promoção.
	Avaliação interna	Práticas anteriores de avaliação interna, com instrumentos, núcleos e actores explicitamente ou implicitamente responsáveis pela regulação formal.
	Informação e participação	Circuito de comunicação e gestão da informação na comunidade escolar e com as famílias; formas e níveis de participação, formal e não formal, de todos os actores.
	Gestão e liderança	Factos e percepções sobre o tipo de gestão e liderança, tanto a nível dos órgãos de topo, como dos órgãos de base; relação com a administração central e regional.
Política de AA	Origem	Dados relativos à iniciativa – quando, onde, quem - e justificações explicitadas ou entendidas para suportar a decisão de implementar a auto-avaliação.
	Legitimação	Processos de implementação, nomeadamente relativos às equipas de coordenação e à sua acção; ligação com as estruturas de gestão e dinâmicas de formação, informação e negociação.
	Dispositivo	Instrumentos e processos de recolha de dados, bem como todas as dinâmicas de divulgação empreendidas.
	Resultados	Processos de análise dos dados, relatórios produzidos, formas de divulgação e reacções.
Efeitos	Efeitos e possibilidades	Efeitos apontados na gestão organizacional e curricular, bem como na profissionalidade docente; críticas, crenças e desejos.

ANEXO M10

EXEMPLO DE FICHEIRO DE CATEGORIA II

Categoria	Entrevista	Exemplos de unidades de sentido	Destaques
Imagem projectada	Equipa	-Eu acho que há um preconceito que as pessoas têm muito em mente. A escola está deslocada do centro, está ali no meio de barracões e não tem as condições que eles preferem; isto tem tendência a acentuar-se hoje e eles transmitem isso mesmo junto aos pais. Mas o que se nota é o seguinte: muitos deles vêm efectivamente contrariados e até conseguem a transferência – este ano tinha uma turma de 30 alunos e quando cheguei tinha menos 11 alunos! Efectivamente tinham pedido a transferência para o centro da cidade. Esses nem sequer tentaram, no entanto há casos que acabam por ficar e ao fim de um certo tempo, de entrarem na dinâmica e no trabalho...acabam por se envolver e mudar completamente de opinião e até acabam por ser eles os publicitadores dos aspectos positivos da escola... (SE1)	Localização periférica, sem atractivos externos;
	Coordenadores de Departamento	-É que houve uma transferência de uma má imagem da escola da (bairro periférico). Essa efectivamente, após o 25 de Abril, tinha uma má imagem, que descola e é transferida para aqui na íntegra. “São índios!” Como se sabe, uma imagem não é difícil de criar, mas deitá-la abaixo...Só para acabar. Ficou esta imagem e agora perdura, é difícil mudá-la! (SC3) - O nosso 3º ciclo é de 2ª escolha; as outras escolas mandam-nos para aqui aquilo que não querem. E a DREC. Nós tentamos responder. (SC2) - Eles sabem, porque a Ministra quando aqui esteve disse: “Eu sei que esta escola acolhe todos os alunos que a DREC aqui quer pôr.” (SC1) - Mas nós trabalhamos também para essa concorrência. (SC1) - Quer queiramos, quer não, os resultados. (SC2)	Transferência de imagem Meio social de facto desfavorecido Ministra sabe; ME aproveita. Resultados importantes...
	Directores de Turma	- Muitas vezes as pessoas não sabem o que se passa cá na escola. A ideia que passa lá fora é contrária ao que se vê cá dentro.(ST3) - É contrária, porque esta escola tem uma espécie de estigma... (ST1) - Sim, a mim disseram-me: “Vais para a Pedrulha...”(ST2) - Já no meu tempo me disseram a mesma coisa... (ST1) - Pois esta escola tem o estigma da antiga escola da Pedrulha e eu vim para cá com a expectativa que o contexto sócio-cultural era muito mau, mas não, é uma escola normal com os problemas normais das outras escolas.(ST2)	Estigma, meio - REPETIDO
	Alunos	- E sendo esta escola uma escola de periferia, com muitos problemas, há muitos alunos com problemas... Agora já está mais ou menos 50-50, mas quando eu vim para aqui no 7ºano, saída de um colégio, cheguei aqui e parecia uma turma de índios – “Vocês são índios?”(SA3) - Esta escola está situada assim: Coselhas, Ingote, Loreto! Que é uma zona típica, que as pessoas dizem “não” ; é uma zona assim mais vista como perigosa.(SA2) - É rufia.(SA3) - Apesar de às vezes as aparências iludirem muito, porque não há... Eu sou daquela ideia que é assim - há nesta escola, mas também há nas outras, não é exclusivo; o que há aqui há em todas, não é exclusivo desta escola. Eu penso que muitos alunos não vêm para esta escola com esse preconceito, com esse medo. (SA2) - Talvez porque as pessoas vinham de outros lugares, tinham outras ideias desta escola, não sei... Há grandes boatos de que esta escola tem pessoas que não... que nós não gostamos que vivam, as várias etnias, mas apesar disso eu acho que crescemos todos juntos e conseguimos conviver e aprender uns com os outros .(SA4) - E penso que perguntaram, a direcção desta escola perguntou, à DREC, para quando seria o plano de reestruturação desta escola, pronto, para estarem a contar, e penso que até hoje ainda não obtiveram resposta. Portanto não é só apoio financeiro, penso que esta escola é pouco apoiada, a nível da DREC e a nível dos outros órgãos que dirigem. (SA2) - ... a escola participou num concurso que são as “Escolíadas” e sendo a escola muito pequenina, criámos uma família, o que é muito engraçado, porque conseguimos um facto histórico: levámos quase o máximo de pessoas permitido para a claque. (SA3)	Perigosa, rufia, de índios Preconceito, medo Marginalização pela administração -Estratégia de marketing
	Encarregados de Educação	- Eu também ainda agora recomendei a um sobrinho e afilhado. Foi criado um estigma à volta da escola... (SP4) - Exactamente! Era a escola dos ciganos, da escumalha (da cidade)!(SP2) - E por isso cabe-nos a nós, que estamos satisfeitos...(SP4) - Por isso é que eu não quis que o (filho mais velho) viesse para cá e foi	

		<p>um erro da minha parte, porque não vim saber, conhecer a escola...(SP3)</p> <p>- Também naquela altura, e falo com conhecimento de causa, as coisas eram muito mais graves e também tinha o dobro dos alunos e é o que a minha filha me conta - dentro da escola havia facas e essas coisas todas...(SP2)</p> <p>- Nessa mesma tarde ligam para o telemóvel do (jornal local) e dizem que é para terem uma conversa sobre uma coisa que ocorreu na Escola (...). E eu disse: "E então onde é que nos juntamos? Na escola?" "Ah, não, não, é por telefone". Eu disse: "Desculpe, mas por telefone eu não falo. Falo na escola. Ainda por cima eu não sei com quem estou a falar. É na escola que deve ser. Ainda por cima, o senhor só atravessa a rua." Depois quem me arranhou o jornal foi a T., porque eu não tomei atenção e até pensei que não tivesse saído nada. O que saiu era pura mentira, especulação!(SP4)</p> <p>- A minha filha diz que é como "aqueles amigos que falam mal de nós"...(SP2)</p> <p>- Portanto, eles agora estão cá!(SP4)</p> <p>- O (jornal local), que é nosso vizinho, só vê o que é negativo! E a (Escola) não publicita o que se faz de bom! Porque problemas todas têm e que me venham dizer qual é a escola que (na cidade), e no País inteiro, não tem problemas e graves! Se calhar muito mais do que a Escola (...). Porque para mim é uma questão política. Há que pôr o X lá no alto...pronto! (SP3)</p> <p>- E esta no charco! (SP2)</p> <p>EU- Mas porquê?</p> <p>- Precisamente por causa do estigma da escola. Eu tinha professoras da W que me aconselharam... que são ainda hoje minhas amigas, quando eu tentei mudar a S., a mais velha, dali para aqui...A S. tinha cinco a tudo! E elas diziam: "P., não a metas na Sísifo! A tua filha vai-se perder!" E graças a Deus a minha filha não se perdeu! A minha filha tem 24 anos, é engenheira civil e já está a exercer! (SP2)</p> <p>- Eu acho que é mesmo um estigma! A má fama que a escola tem desde o início, que leva a isso e depois, tal como a F. tinha dito, há muita maneira de matar coelhos, e quando os resultados interessam de uma determinada maneira e não interessam doutra, há que dar a volta ao texto, às situações...(SP1)</p> <p>- Mas é assim, os miúdos também têm de ser educados e não provocar os outros para não serem provocados...penso eu! Mas para verem como eu gosto desta escola, sou sincera... A minha filha mais velha, no 10º ano, pediu-me para ir para a W. E eu, como a T. - eles são bons alunos, eles são óptimos, nunca nenhum professor me disse "ai da tua filha"- e eu disse: "Pronto, se queres, vamos mudar!" Sou sincera, pedi, e a miúda ficou na melhor turma da W. E a minha filha, ao fim de uma semana, houve uma vizinha que disse que a minha filha vinha muito triste na camioneta. Eu naquela altura não ia buscar, nem levar, porque ainda não tinha carro. Eu não me apercebia, mas à noite perguntei o que é que ela tinha. E ela não tem mais nada – vira-se a chorar e diz: "Mãe, eu não quero mais ficar naquela escola!" O acolhimento naquela escola era uma semana de passear, irem à praia, fazerem esse tipo de actividades para os integrarem. E a minha filha quis voltar para a Sísifo. E voltou. (SP2)</p> <p>- Eu, se me permite, fiz parte do plantel dessa avaliação e depois tive acesso ao relatório e é óbvio que as pessoas canalizam as coisas para onde querem e não vale a pena lutarmos contra isso, porque não conseguimos. É triste dizer isto, mas é verdade! As pessoas vinham para cá, ou com estigma ou não, mas o que é facto é que vinham para cá a quererem que nós respondêssemos daquela forma...(SP4)</p> <p>- Eu acho que é mesmo um estigma! A má fama que a escola tem desde o início, leva a isso e depois, tal como (ela) tinha dito, há muita maneira de matar coelhos, e quando os resultados interessam de uma determinada maneira e não interessam doutra, há que dar a volta ao texto, às situações...(SP1)</p> <p>- Eu não iria pelos resultados, iria pelo que se faz para a obtenção desses resultados. E o que se faz nesta escola no processo de ensino-aprendizagem é muito, muito, muito, muito! Agora, os resultados... Como se falava há pouco, a família... não se pode ver a escola como um milagre! Agora, enquanto escola, faz o que lhe compete e mais do que lhe compete. Estou satisfeítíssima e faço uma avaliação ... quer a nível de mãe, quer indo à parte científica... fazem mais do que a lei obriga. (SP4)</p>	<p>Exemplo de efeito do estigma; fabrico da imagem</p> <p>O efeito de estigmatização da escola: porque não promove ao nivelar por baixo; porque despromove ao nivelar por cima...</p> <p>A avaliação externa alinhava na estigmatização – a fabricação da imagem.</p> <p>As boas qualidades da escola – imagem interna.</p>
	Funcionários Auxiliares	<p>– Aqui a zona é muito pobre. Pensam que aqui tem os bairros, mas não, aqui é uma zona muito pobre, o que cai aqui são miúdos pobres, que não têm capacidade de fazer vida, de... E depois são miúdos e a gente agarra-se muito a eles.(SF2)</p> <p>– Por exemplo, esta escola sempre teve má fama por causa do Ingote. Não tem nada a ver, nada nada, nada. Tivemos ciganos mas que eram</p>	<p>A pobreza. A integração O registo social</p>

		pessoas como nós.(SF3)	
	Presidente	<p>- Eh, pá... pois...a questão da imagem da escola... Mas se conseguirmos dar esse passo – exigência, qualidade, se associarmos tudo isso, a imagem pode ser que se vá esbatendo... Se lá fora se ouvir: “Não, não! Tem lá gente competentíssima, profissionalíssima, os resultados são visíveis...” Então a imagem não é aquela que se... Há que dizer isto aos professores! Centros Comerciais ao lado não temos, transportes não nos servem, nós não podemos controlar isso, não depende de nós... Então temos que ser melhor do que os outros – temos que ser mais dedicados, temos que estar mais próximos dos alunos, temos que os acompanhar mais, porque eles são o veículo de comunicação com o exterior.</p> <p>- Nos resultados escolares não lhes podemos pegar. O que é que podemos fazer?...</p> <p>EU- Quando falavas há bocadinho de resultados eram mesmo a esses que te referias, os resultados académicos... Tu achas mesmo que a escola se deve esforçar por ter melhores resultados académicos...</p> <p>- Ah, sim! Temos que fazer esse esforço.</p> <p>- Não, não... Agora extrapolando tudo isto. Há 3 ou 4 pessoas que dizem isto... Eu não quero acreditar, mas há quem diga que no resultado da nossa avaliação houve factores e dedos estranhos ao processo...</p>	<p>Só os resultados podem vencer a imagem negativa.</p> <p>Trabalhar para os resultados. Marketing.</p> <p>Avaliação externa no xadrez da desvalorização da escola.</p>
<p>Notas de campo:</p> <p>16 de Agosto de 2008- nova visita à escola Sísifo para recolher dados do perfil, mas ninguém no Conselho Executivo – Presidente em reunião na DREC para conseguir mais alunos no 7º ano- não há alunos sequer para uma turma (informação recolhida na secretaria).</p> <p>Ligação com o “aparte” da “rivalidade” com a outra escola sede do Agrupamento – eles estão lá e não os deixam sair.</p>			
<p>Resumo:</p> <p>A imagem externa negativa é de todos conhecida e por todos lamentada, com argumentações que contrapõem o grande esforço de integração e de apoio que a escola faz; ela sabe do seu meio e quer assumir-se como fazendo parte dele e dando o seu melhor para responder ao que se entende por necessidades sócio-educativas.</p> <p>Percebe-se que o estigma que envolve a escola é passado aos que nela estudam e trabalham, por isso há uma tendência de fuga, tanto de professores, como de alunos, que procuram as escolas do centro da cidade.</p> <p>O estigma foi herdado da anterior escola desactivada com a abertura desta e que, cruzando o contexto histórico de então e a zona periférica socialmente mais desfavorecida em que se implantava, era de facto uma escola “difícil”; os alunos e pais confirmam que também esta viveu esta dificuldade, mas todos asseguram que “já passou” e que hoje não há um ambiente violento. Mas todos concordam com a preponderância de dificuldades económicas e sociais.</p> <p>Esta imagem externa leva a um sentimento de desvalorização e até perseguição por parte das entidades do sistema e da comunicação social. A descida do número de alunos é um problema real e um drama anual, sobretudo porque não conseguem cativar alunos para o 3º CEB, mantidos pela escola sede do agrupamento implantada na zona. A escola desenvolve estratégias intencionais de marketing, como os concursos, tanto pela projecção dessas actividades, como pelo efeito interno de união e identidade que ajuda a criar. Apesar da vocação maior ser para o investimento sócio-educativo, a melhoria dos resultados escolares são também uma prioridade pelo efeito positivo na imagem.</p>			